
University of Alberta Library
0 1620 1509 8724

PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE 1999

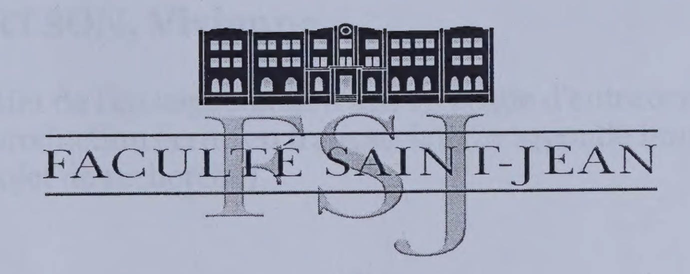


Table des matières



University of Alberta

Les besoins des aînés fransaskois en alphabétisation

par

Michel Allard

Projet de recherche
soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean
Edmonton, Alberta
Printemps 1999

À papa et à maman (Fernand et Cécile) qui m'ont toujours encouragé à réaliser mes rêves et à poursuivre dans la voie du Savoir, pour cela, je vous serai éternellement reconnaissant.

Hommage à mes sœurs, Carole et Sylvie, pour leur support…

Abstract

This descriptive study attempts to establish a profile of the senior Francophone population aged 55 and over in Saskatchewan. It addresses their needs with regards to literacy. The study is based on the definitions by UNESCO (1989) which uses the highest school level completed as a criterion for literacy. A telephone questionnaire, inspired by a study on the Francophone minority in Alberta was used to collect the data. The results of this research indicate the need for literacy in Saskatchewan, although very little interest was shown as to the taking of such courses.

Résumé

Cette étude descriptive traite de l'identification des besoins des aînés fransaskois en matière d'alphabétisation. Elle se base sur les définitions de l'Unesco pour déterminer des personnes statistiquement analphabètes. Le plus haut niveau de scolarité atteint par les aînés en situation d'analphabétisme a servi de critère pour analyser et mesurer les résultats de notre enquête. Nous avons pu identifier les besoins des aînés en administrant un questionnaire inspiré de l'étude sur l'analphabétisme des Franco-Albertains (1990), réalisé par L'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. Les résultats de la recherche indiquent qu'il y a des besoins d'alphabétisation en Saskatchewan, mais très peu d'intérêt à suivre des cours à cet égard.

Remerciements

Ce projet de recherche est le résultat d'un ensemble de circonstances, d'événements et de personnes. Cette étude n'aurait pu être possible sans l'appui du Service fransaskois d'éducation aux adultes. Je remercie Messieurs Michel Vézina et Claude Shink pour la chance qu'ils m'ont offerte de réaliser cette étude.

À ma directrice de projet de recherche, la professeure Yvette d'Entremont, je dois cette foi et cet élan qu'elle a suscités en moi et qui ont permis l'accomplissement de ce projet.

Je veux remercier également les professeurs des cours de Maîtrise en Éducation de la Faculté Saint-Jean dont les enseignements ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette étude.

Je souligne la collaboration reçue de Madame Nausicaa Rogoz qui a relu avec attention et compétence ce projet et qui, à travers ses commentaires judicieux, a permis l'élaboration du rapport final.

À Mesdames Jacqueline Girouard et Francine Lapointe, bibliothécaires à la Faculté Saint-Jean, je leur dis toute ma reconnaissance pour leur coopération.

Finalement, je désire exprimer toute ma gratitude à ceux et celles qui m'ont aidé et qui m'ont soutenu dans la démarche de ce projet.

Table des matières

Liste des tableaux

Liste des figures

CHAPITRE 1

Introduction

But de la recherche

Cette étude vise à identifier, à travers un sondage téléphonique, les besoins des aînés fransaskois en matière d'alphabétisation. Par alphabétisation, nous entendons la définition de l'Unesco :

> **Analphabète complet** : une personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant, un exposé simple en rapport avec sa vie quotidienne.
> **Analphabète fonctionnel** : une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, à écrire et à calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté. (Unesco, cité par l'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta, 1990, p. 3)

Selon Wagner (1992, dans l'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, 1990), il est admis qu'il faut un minimum de quatre ans d'études pour apprendre à lire et à écrire. Or, les personnes ayant moins de cinq ans d'études éprouveraient certes des difficultés de lecture et d'écriture et seraient donc considérées comme *analphabètes complets*. Tandis que les personnes ne possédant pas un minimum de neuf années d'études, dans un pays industrialisé, seraient jugées comme *analphabètes fonctionnels*.
« C'est un seuil de base pour pouvoir fonctionner minimalement dans une société industrialisée.» (Wagner, cité par l'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, 1990, p. 5)

La présente étude vise également à identifier les besoins de formation reliés à l'analphabétisme chez les aînés fransaskois. Il s'agit de cerner les niveaux d'alphabétisation tels qu'ils sont définis par l'Unesco et d'identifier les méthodes et les outils d'apprentissage les mieux adaptés aux besoins de cette population.

Au terme de cette recherche, il nous sera possible de déterminer les niveaux d'alphabétisation, les types de méthodes à utiliser pour une clientèle minoritaire francophone, ainsi que les besoins et les ressources en général.

Selon la littérature, le profil du francophone minoritaire statistiquement analphabète (d'après les données de Statistique Canada) a moins de neuf ans de scolarité et/ou a été scolarisé principalement en anglais avec, au plus, une heure de français par jour (L'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, 1990).

CHAPITRE 2

Spécification de la recherche

Thème

Le choix du sujet : *Les besoins des aînés en alphabétisation* nous a été proposé par un organisme d'éducation andragogique et d'éducation populaire en Saskatchewan.

L'objet d'analyse

Une enquête sous forme de sondage téléphonique a été effectuée afin de déterminer les besoins présents et futurs des aînés fransaskois en alphabétisation.

Objectif général

- Identifier les besoins présents des aînés fransaskois en matière d'alphabétisation.

Objectifs spécifiques

- Préciser les besoins spécifiques des aînés fransaskois.
- Déterminer les intérêts des aînés fransaskois face à des possibilités de choix de cours.

Population cible

- Les aînés fransaskois âgés de cinquante-cinq ans et plus qui utilisent le français comme langue parlée à la maison.
- Un échantillon de cinquante femmes et cinquante hommes a été retenu pour cette étude.

Pertinence de la recherche

Cette étude est la seule de ce genre qui a été réalisée en Saskatchewan. Elle a permis d'évaluer les problèmes rattachés à l'alphabétisation qui sévit partout dans cette province. De plus, il a été possible de comparer les résultats obtenus avec ceux obtenus en Alberta en 1990. En déterminant les besoins réels de la population cible, il sera possible de définir avec plus de justesse les futurs cours pouvant susciter un intérêt particulier pour cette clientèle visée et de rejoindre un plus grand nombre de personnes.

Portée de la recherche

Avec les résultats de cette étude, il sera possible de mieux orienter la mise sur pied des programmes de perfectionnement adaptés aux besoins des aînés fransaskois. Plus tard, un projet pilote sera élaboré afin de tester de nouveaux cours d'alphabétisation assistés par ordinateur.

Présentation d'un compte rendu de la recherche aux participants

La recherche, une fois terminée, sera présentée à l'Association des aînés fransaskois, à l'Association culturelle franco-canadienne de la Saskatchewan, au Conseil de la coopération de la Saskatchewan et à la Fédération provinciale des Fransaskoises ainsi qu'au Service fransaskois d'éducation des adultes.

Utilisation des résultats après l'étude

Les résultats serviront à mettre sur pied un projet pilote en enseignement à distance assisté par ordinateur.

CHAPITRE 3

Cadre théorique de la recherche

Le contexte général

Selon Geoffroy (1995), c'est à partir de 1986 que les Canadiens ont commencé à prendre conscience de l'existence de l'analphabétisme et des répercussions qu'il entraîne sur l'ensemble du pays. Les résultats de l'étude en 1989, entreprise par Statistique Canada, sur les Canadiens âgés de 15 à 64 ans ont démontré de façon très claire l'étendue du problème. En effet, plus de 3 millions de Canadiens connaîtraient des difficultés à cet égard. Le Tableau A ci-dessous démontre les résultats de l'étude de 1989 par Statistique Canada (Geoffroy, 1995, p. 1).

Tableau A

Ampleur du problème d'alphabétisme au Canada	Niveaux 1 et 2	Niveau 3	Total
Nombre d'adultes entre 15 et 64 ans	3 023 200	4 313 500	7 336 700
% d'adultes entre 15 et 64 ans	17%	25%	42%

Données de Statistique Canada, résultant du Recensement Canada 1986 et de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement.

Pour mieux comprendre ce tableau, Statistique Canada a divisé la population en quatre catégories selon les niveaux suivants :

Niveau 1 : les Canadiens qui ont de la difficulté à utiliser du matériel écrit et qui sont les plus susceptibles de déclarer ne pas être capables de lire.

Niveau 2 : les Canadiens qui sont capables d'utiliser du matériel écrit seulement pour accomplir des tâches élémentaires comme, par exemple, repérer un mot familier dans un texte simple.

Niveau 3 : les Canadiens qui peuvent utiliser du matériel de lecture dans un certain nombre de situations à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir soient simples. Bien qu'en général ces personnes disent ne pas éprouver beaucoup de difficultés à lire, elles ont tendance à éviter les situations où elles doivent lire.

Niveau 4 : les Canadiens qui sont capables de satisfaire à la plupart des exigences de lecture courante, qui font preuve de beaucoup de polyvalence dans ces capacités de lecture. (citée par Geoffroy, 1995, p. 1)

Selon Statistique Canada (1991), il existe un lien entre le niveau de scolarité et le niveau d'aptitude à la lecture. En effet, 12 % seulement d'adultes canadiens qui n'ont aucune scolarité ou qui n'ont fait que des études primaires ont un niveau d'aptitude adéquat pour fonctionner quotidiennement en société (niveau 4). Ce même groupe d'adultes passent à 48% s'ils ont effectué des études secondaires partielles et à 70 % s'ils ont terminé leurs études secondaires.

Les Canadiens ayant effectué des études universitaires représentent la plus grande proportion des adultes canadiens en se classant au niveau 4 (89 %).

Le tableau B ci-dessous, démontre les résultats de l'étude de Statistique Canada (1991), en comparant les différents niveaux d'aptitude en lecture avec le niveau de scolarité.

Tableau B

Répartition en pourcentage des personnes âgées de 16 à 69 ans, selon le plus haut niveau de scolarité atteint et selon le niveau d'aptitude à la lecture, Canada

	Population (en milliers)	Niveau d'aptitude à la lecture			
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Canada*	**17,705**	**5%**	**10%**	**22%**	**63%**
Aucune instruction ou études primaires	1,818	27%	33%	28%	12% (Q)
Études secondaires partielles	4,427	3% (Q)	13%	35%	48%
Diplôme d'études secondaires	4,181	{1}	6% (Q)	22%	70%
École de métiers	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Collège communautaire	2,458	{1}	{1}	15% (Q)	81%
Université	3,456	{1}	{1}	8% (Q)	89%

Sources: Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement, Statistique Canada, 1989

Remarque: Ne comprend pas les personnes qui ont déclaré n'avoir aucune connaissance des deux langues officielles du Canada.

* Le total comprend les personnes qui ont un niveau de scolarité "non déclaré".

(Q) Les utilisateurs sont priés de noter que la variabilité d'échantillonnage relative à cette estimation est élevée.

{1} La variabilité d'échantillonnage relative à cette estimation est trop élevée pour permettre la divulgation de l'estimation.

Évidemment, il existe beaucoup de réticences à admettre qu'on n'a pas les capacités requises et qu'on soit considéré analphabète. Par exemple, l'étude de Statistique Canada (1989) indique qu'au Québec, il y a près de 900 000 adultes qui auraient, pour ainsi dire, des difficultés importantes et que, de ce nombre, seulement 183 000 l'admettraient. Qu'en est-il pour le reste du pays ? On peut penser que la peur d'être jugé, exclu et marginalisé, aurait les mêmes effets sur les analphabètes des autres provinces canadiennes.

Ces constatations ont sensibilisé la population entière et plus particulièrement les dirigeants de notre pays et leur ont permis d'agir pour faire en sorte que l'on puisse comprendre les difficultés énormes qu'éprouvent, au quotidien, les analphabètes. Si l'objectif ultime réside dans l'enrayement total de ce fléau, il va sans dire que beaucoup d'efforts doivent être mis en place pour permettre aux analphabètes eux-mêmes d'avoir accès à des ressources mises à leur disposition. Encore faut-il qu'ils le veuillent. Or, l'un des avantages qu'on dénote en publiant l'étude de Statistique Canada (1989), réside dans le fait que les personnes analphabètes se rendent compte que ce phénomène n'est pas isolé, ce qui leur permet de se sentir moins gênées.

Selon Geoffroy (1995), les difficultés mentionnées le plus souvent par des analphabètes de niveaux 1 et 2 sont :

- remplir des formulaires (demande d'emploi, déclaration des Revenus) ;
- s'adapter aux changements technologiques reliés au travail ;

- utiliser les guichets bancaires automatiques ;
- aider les enfants avec leurs travaux scolaires.

La société actuelle qui se veut une société dite « de service » exige de plus en plus que ses citoyens aient des connaissances de base en lecture, en écriture et en calcul. Qu'il s'agisse « de la place accrue des technologies de l'information et des communications en milieu de travail, dans les loisirs ou à la maison, de la mondialisation et de la compétitivité des marchés, l'alphabétisation fonctionnelle du plus grand nombre possible de citoyens devient une condition fondamentale au bon développement du Canada. » (Geoffroy, 1995, p. 1).

L’alphabétisation et les aînés

L’avènement de l’Année internationale de l’alphabétisation en 1990 a permis à Statistique Canada de faire son *Enquête sur les capacités de lecture et d’écriture utilisées quotidiennement.*

En 1991, La Voix, le réseau canadien des aînés, en collaboration avec plusieurs organismes, mettait sur pied la *Stratégie nationale d’alphabétisation pour les Canadiens âgés.* Les recherches qui suivirent, permirent de constater que 64 % des personnes âgées de 55 à 69 ans éprouvaient des difficultés à lire des dépliants courants. Mais « que les aînés étaient des plus désireux de prendre part à la résolution du problème. » (La Voix, cité par Geoffroy, 1995, p. 2). Pour ce qui est de l’étude de Statistique Canada (1989), elle va dans le même sens. On rencontrerait dans ce même groupe d’âge « la moitié qui aurait des capacités très limitées de lecture et de calcul. » (Statistique Canada, cité par Roy, p. 3). Selon l’étude faite en 1990 par l’Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l’Université de l’Alberta, le fort taux d’analphabétisme pourrait s’expliquer par :

> les faiblesses du système scolaire de l’époque, les faiblesses des services spécialisés en français, la nécessité de travailler à la maison ou à la ferme, la distance importante entre le lieu de résidence et l’école, l’influence du clergé qui souvent encourageait les jeunes à aider à la ferme et finalement le faible encouragement de la famille à faire poursuivre des études par ses membres. (L'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean, 1990, p. 64)

Cependant, cette étude franco-albertaine n'a pas permis de trouver parmi les aînés, des candidats voulant s'alphabétiser. Les aînés ont invoqué le fait qu'ils étaient trop vieux pour retourner à l'école.

Sur le marché du travail, la situation des travailleurs âgés de 50 à 65 ans n'est guère plus heureuse. On n'a qu'à penser aux mises à pied et aux retraites prématurées souvent causées par les préjugés des employeurs ou des employés eux-mêmes pensant qu'ils ne sont plus aptes à apprendre. Pourtant, en tant que société, nous pourrions tous profiter de leur expérience, si nous pouvions donner une formation en alphabétisation à ces travailleurs.

Selon Wagner, (1992, p. 30) « le champ de l'alphabétisation des adultes est confronté à la présence d'ex-francophones ou de francogènes qui ont été scolarisés en anglais et qui ont partiellement ou totalement perdu l'usage de leur langue maternelle ou d'origine. »

Si ces gens se disent encore francophones, doit-on faire de leur refrancisation une partie intégrante de l'alphabétisation ? Cette question de refrancisation et d'alphabétisation est importante puisqu'elle pourrait faire perdre le statut d'analphabète à un minoritaire qui connaîtrait la langue dominante. « Le critère qui doit servir à départager qui est analphabète et qui ne l'est pas parmi les minoritaires alphabétisés dans une langue seconde est celui de l'appartenance ethnique, facteur déterminant dans la notion d'ethnicité. » (Wagner, 1992, p. 31).

L'analphabétisme chez les Franco-Albertains

La recherche en 1990 de l'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta comprenait quatre objectifs de départ:

- Faire une analyse à l'échelle provinciale à partir des données du recensement de Statistique Canada en 1986.
- Faire une analyse en profondeur des besoins des quatre régions en collaboration avec les trois centres régionaux de l'Éducation permanente.
- Préciser les ressources humaines, matérielles et financières disponibles et nécessaires à l'élaboration de futurs projets.
- Impliquer le personnel des centres régionaux de l'Éducation permanente afin de déterminer les orientations de futurs projets et de leur implantation. (L'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean, 1990, p. 8)

À cause de la nature de ce projet, où l'implication et la participation des personnes concernées étaient de mise, la méthode d'enquête par entrevue fut retenue. Plusieurs techniques de collecte d'information furent utilisées afin de faire ressortir les forces communes et de compenser les faiblesses de chacune.

1. Les entrevues individuelles furent utilisées auprès de la population francophone de l'Alberta ou des ministères des gouvernements fédéral et provincial ;
2. les entrevues téléphoniques furent utilisées auprès des associations et des organisations offrant des services en français ou d'écoles et d'institutions scolaires francophones ;

3. l'analyse des documents fut utilisée avec les diverses publications gouvernementales, les documents sur la francophonie et l'alphabétisation ainsi que les données du recensement de 1986 de Statistique Canada.

Les résultats de l'enquête ont démontré que l'Alberta comptait 15 % de francophones analphabètes âgés de plus de quinze ans. De plus, ce pourcentage est proportionnellement plus élevé que celui des anglophones analphabètes et de l'ensemble des autres langues maternelles réunies. On remarque que 20,7 %, (soit 2 970 en nombre absolu) des francophones statistiquement analphabètes habitent le Nord de l'Alberta (pourcentage le plus élevé) ; mais qu'en nombre absolu, c'est au centre de l'Alberta où l'on retrouve le plus de personnes statistiquement analphabètes (3 635), ce qui en pourcentage correspond seulement à 14,3 %.

Les données quantitatives ont été obtenues auprès de Statistique Canada et par le biais de questions fermées tandis que les données qualitatives ont été recueillies par les entrevues. L'échantillon comptait 287 personnes réparties de la façon suivante : 63 à Edmonton, 35 à Calgary, 86 dans la région du Nord-Est et 103 dans la région du Nord-Ouest. De ce nombre, 48 familles (totalisant 54 personnes analphabètes) ont été identifiées et ont manifesté un intérêt pour la lecture, l'écriture et le calcul.

Les analphabètes rejoints sont surtout des hommes et des femmes âgés qui sont fermiers (35 %) ou des femmes travaillant à la maison (31 %). La majorité des analphabètes identifiés ont moins de 9 ans de scolarité, cependant 27,1 % ont plus de 9 ans de scolarité. Si 89,6 % prétendent parler français à la maison, 57 % admettent être plus à l'aise avec l'anglais pour ce qui est de l'écriture et de la lecture.

En ce qui concerne les résultats des données qualitatives, on remarque que la plupart des répondants (de tous les âges) n'ont pas eu une éducation en français, que les livres qu'ils avaient à leur disposition étaient seulement en anglais et que le nombre d'élèves par salle de classe était d'environ 40 étudiants.

À partir d'un questionnaire, on a voulu vérifier l'habileté de base en français. La majorité avait des notions très limitées en lecture, quoique l'écriture fut l'habileté qui démontrait le plus de problèmes. Le calcul semblait être difficile. Une réappropriation du français s'avérait nécessaire. Même si les répondants de l'étude calculaient mieux en français, ils se sentaient de façon générale, plus à l'aise en anglais pour ce qui était de la lecture et de l'écriture.

Les causes de l'analphabétisme chez les Franco-Albertains étaient, selon l'étude franco-albertaine, attribuables à des raisons personnelles et reliées souvent à des problèmes d'apprentissage. L'école en anglais était la cause principale qui revenait le plus souvent. Les répondants ont également identifié les relations avec

leurs professeurs et aussi le contexte familial, où les parents n'encourageaient pas les études.

Les situations difficiles pour les analphabètes ont pu être compilées en trois grandes catégories : la vie quotidienne, le travail et les loisirs. Très peu engagés dans leur communauté, ils avaient des difficultés de communication avec le public ; ils avaient des problèmes comme parents, incapables d'aider leurs enfants avec leurs devoirs ; finalement, ils ont indiqué parmi d'autres difficultés, l'incapacité d'écrire des chèques et des problèmes ayant trait à leur emploi.

Les analphabètes étaient surtout intéressés à suivre des cours afin d'améliorer leur habileté à lire et à écrire. D'autres s'intéressaient plutôt à trouver un meilleur emploi ou encore à pouvoir aider leurs enfants dans leurs devoirs. Enfin, d'autres voulaient continuer le mouvement français dans leur province pour donner l'exemple aux générations futures.

Selon l'étude, les analphabètes aimeraient suivre des cours adaptés à leur niveau. L'enseignement par petit groupe semblerait être la meilleure méthode pour leur enseigner.

CHAPITRE 4

Conceptualisation de la recherche

Définition des termes

Les définitions suivantes ont été répertoriées afin de bien situer les différents concepts utilisés dans cette recherche.

Aînés :

Dans cette étude, toutes personnes âgées de 55 ans et plus seront considérées des aînés.

Alphabétisation :

Selon le dictionnaire, il s'agit de l'enseignement de l'écriture et de la lecture aux éléments analphabètes. Cependant, ce concept demeure relatif puisqu'il varie pour désigner différents degrés d'ignorance en fonction des problèmes qu'éprouve une société.

Analphabète complet :

Toute personne qui n'a pas appris le minimum pour pouvoir lire et écrire convenablement. Concrètement, une personne n'ayant pas cinq années d'études serait considérée comme analphabète complet puisqu'il y aurait de bonnes chances qu'elle éprouve de sérieuses difficultés au niveau de la lecture et de l'écriture.

Analphabète fonctionnel :

Notion relative dont le contenu peut changer selon la région où l'on vit. Dans les pays industrialisés, il s'agit de personnes qui ont moins de neuf années de scolarité, préalable pour pouvoir fonctionner adéquatement dans une société industrialisée.

Francogène :

Francophone d'origine ayant été scolarisé en anglais, démontrant encore une appartenance à la culture et à la langue française.

Statistiquement analphabète :

Données statistiques analysées d'après les définitions de l'étude de Statistique Canada en ce qui concerne l'analphabétisme. Ces données ne sont pas des valeurs absolues, mais demeurent quand même un bon indicateur.

Stratégie de vérification

Le type de recherche que nous avons estimé être le plus approprié, s'est révélé être la recherche descriptive. En analysant notre objet d'analyse (les besoins des aînés fransaskois en alphabétisation) et les études effectuées antérieurement, il nous est possible d'établir un profil de la question étudiée. Puisque cette recherche s'est basée sur une étude effectuée en Alberta par L'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta (1990), certaines comparaisons pourront fournir des renseignements supplémentaires sur le sujet.

De plus, en dressant les besoins en alphabétisation des aînés fransaskois, il nous sera possible de fournir des renseignements aux organismes concernés afin de mieux aider la clientèle aînée à fonctionner dans le quotidien.

CHAPITRE 5

Cadre méthodologique

Participants

La présente étude a été menée auprès d'une population d'aînés fransaskois ayant le français comme langue parlée à la maison. Cet univers d'observation est composé d'hommes et de femmes âgés de 55 ans et plus. Un échantillon de cent personnes a été choisi. Tous les noms ont été répertoriés à partir de la liste des abonnés du journal fransaskois « L'Eau Vive ». Cette base d'échantillonnage a été retenue en raison de la très grande majorité des foyers francophones qui s'abonnent gratuitement à ce journal très représentatif des intérêts des Fransaskois. La cohorte des aînés compte cinquante hommes et cinquante femmes résidant tous dans la province de la Saskatchewan.

Méthode de recherche

La méthode de recherche utilisée pour ce projet est l'enquête, car celle-ci convenait mieux à une recherche de type descriptif traitant les besoins des aînés en alphabétisation. Il s'agissait également de reproduire certains éléments trouvés dans l'étude sur les besoins des Franco-Albertains en alphabétisation, qui fut effectuée en 1990 par L'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta. En ce qui concerne l'approche de recherche, le choix s'est arrêté sur une approche qualitative, vu le type de données à compiler et la nature de l'objet d'analyse.

Instrument de mesure

L'instrument de mesure principal, employé pour recueillir les données et les informations nécessaires, fut un questionnaire téléphonique (Annexe 1). Cet instrument de mesure a été choisi en raison du choix de la méthode de recherche retenue pour l'étude, c'est-à-dire l'enquête. Le questionnaire se divise en deux parties. La première section aborde des questions d'ordre général cherchant à établir une relation amicale et à rapporter le profil social des répondants. Enfin, la deuxième section comporte des questions spécifiques aux répondants intéressés à suivre éventuellement des cours.

Procédure

Nous avons contacté différents organismes locaux et provinciaux afin de les prévenir du projet en question. Ces organismes ont pu également sensibiliser la population visée et les avertir des dates et de la durée de l'étude.

Par la suite, nous avons effectué un test préalable afin de vérifier la fiabilité des questions. De la population totale, nous avons appelé des personnes dont le groupe d'âge correspondait à notre objectif. Cela nous a permis de clarifier la formulation des questions. Après l'analyse des commentaires reçus, nous avons procédé à la modification de quelques questions afin d'obtenir des réponses plus précises. Une fois les détails résolus avec le pilotage du questionnaire, nous pouvions débuter la collecte des données.

Collecte des données

En premier lieu, il y a eu une validation du questionnaire auprès de la population visée. En deuxième lieu, nous avons effectué le sondage auprès d'un échantillon choisi de façon aléatoire. Les résultats ont été enregistrés sur une grille de codage afin de respecter l'anonymat. Par la suite, l'analyse des données nous a aidés à établir le profil du Fransaskois minoritaire aîné, statistiquement analphabète. Le sondage nous a permis de rassembler, tant au niveau des besoins en alphabétisation, qu'au niveau des intérêts des aînés, des informations qui pourront modifier de manière optimale les méthodes d'apprentissage pour les futurs apprenants.

CHAPITRE 6

Analyse des résultats

Présentation des résultats

Les données recueillies auprès des répondants ont permis d'identifier certaines informations en ce qui a trait aux besoins en alphabétisation et aux intérêts des aînés fransaskois. Chaque question du questionnaire[1] est représentée par un graphique qui traite des diverses caractéristiques. On retrouve le même numéro pour la question et le graphique. Un sommaire accompagne chaque graphique. À noter que la question numéro 9 (*Quelles sont les raisons qui, selon vous, pourraient expliquer les difficultés que vous avez eues ?*), a souvent été mal comprise par les aînés, ceci nous empêchant de bien traiter les données. Cependant, nous avons pu déterminer que le fait d'avoir eu, à leur époque, une heure de français par jour, favorisait surtout l'apprentissage de la langue dominante. Ceci a été confirmé par certains répondants aînés de la Saskatchewan.

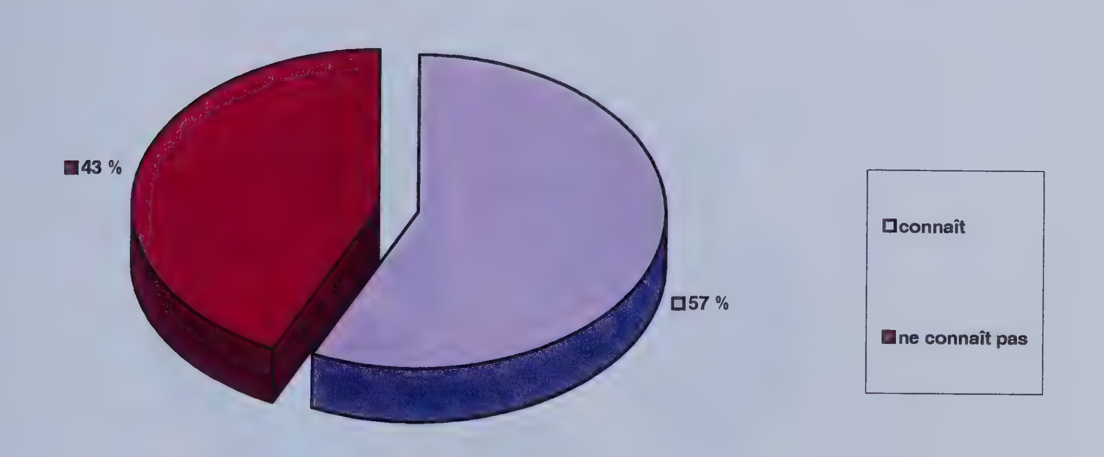
Les graphiques qui suivent présentent les résultats de l'enquête téléphonique. Les questions numéros 2, 3, 8, 11, 12,13, 14, 15, 16 et 17 ont été analysées en fonction du pourcentage de choix de réponses données par les aînés fransaskois alors que les questions numéros 1, 4, 5, 6, 7 et 10 ont été analysées en fonction du pourcentage d'aînés fransaskois face aux différents choix.

---

[1] Voir en annexe le questionnaire utilisé pour l'entrevue téléphonique.

Figure 1 : (aînés)

Connaissance de l'existence du Service Fransakois d'Éducation aux Adultes : (question 1)

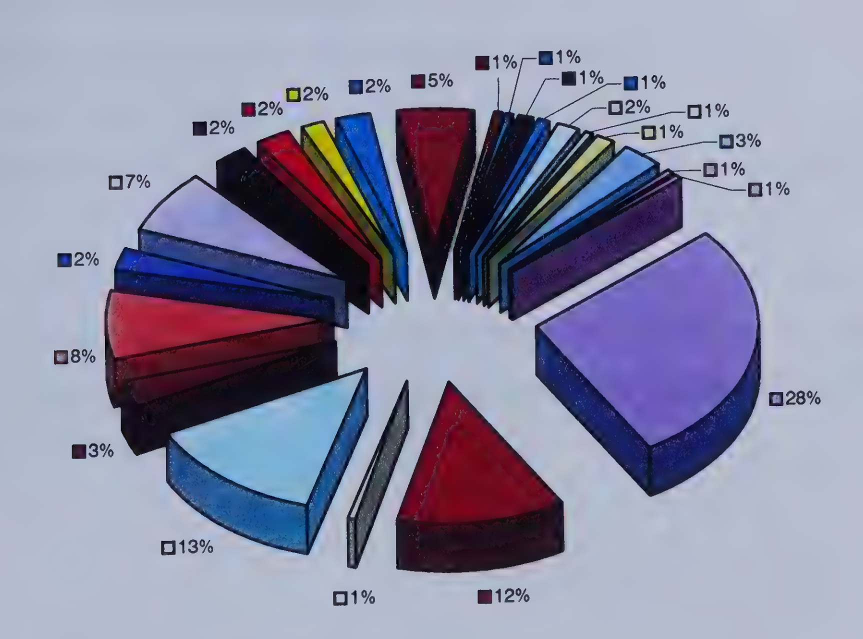


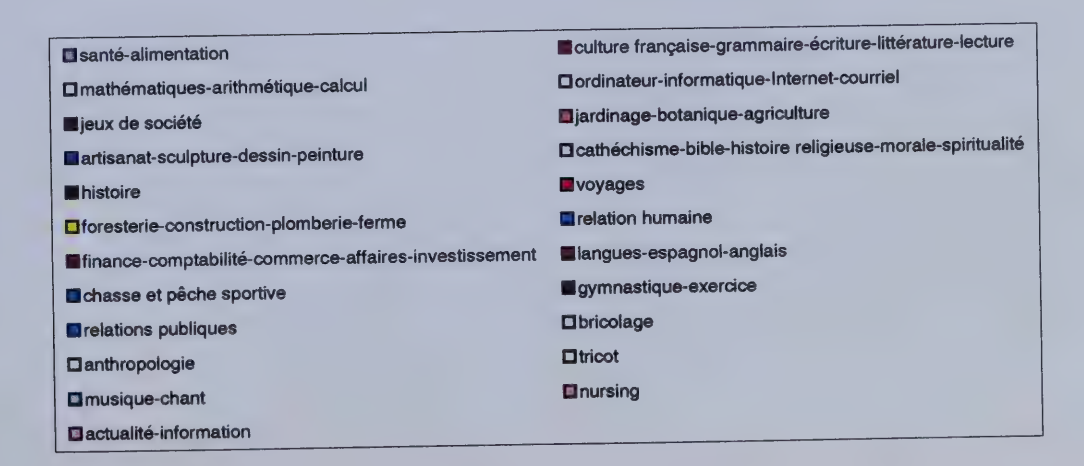
Sommaire des résultats :

Parmi les aînés (100) qui ont répondu au questionnaire, 57 % d'entre eux étaient au courant de l'existence d'un Service fransaskois d'éducation aux adultes offrant des cours en langue française, comparativement à 43 % qui ignoraient l'existence d' un tel service. Le nombre d'hommes et de femmes aînés qui connaissaient le S.F.E.A. était respectivement 29 et 28.

Figure 2 : (aînés)

Cours proposés : (question 2)





Sommaire des résultats :

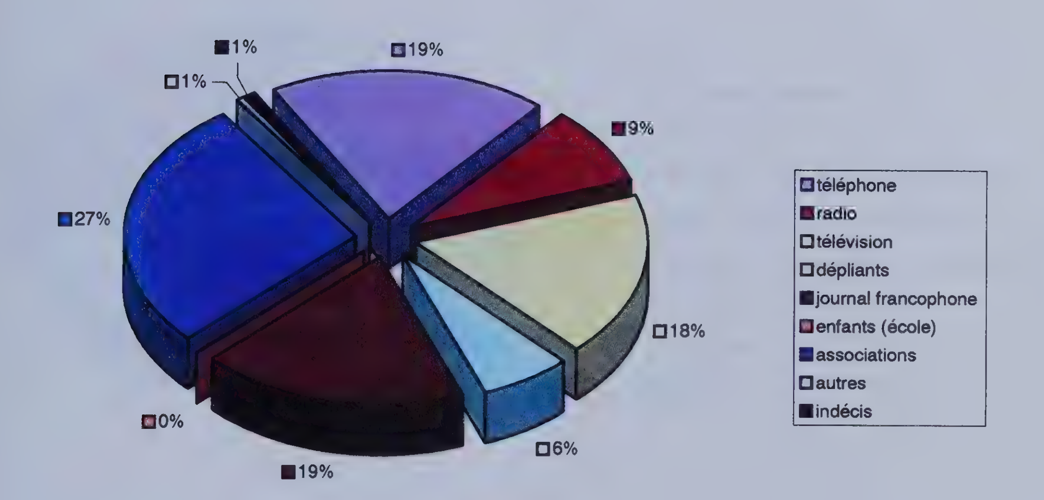
Parmi les cours proposés, une liste de 23 catégories a été suggérée. Les 5 premières catégories choisies furent :

la santé et l'alimentation (28 %);
l'informatique et l'ordinateur (13 %);
la grammaire, l'écriture et la littérature (12 %);
le jardinage, la botanique et l'agriculture (8 %);
le catéchisme, l'histoire religieuse, la morale et la spiritualité (7%).

À noter que les répondants pouvaient suggérer plusieurs cours. Ils se trouvaient donc dans plusieurs catégories. Alors ici, le résultat en pourcentage indique le choix des réponses possibles données par les aînés fransaskois.

Figure 3 : (aînés)

Meilleurs moyens d'informer la clientèle des cours offerts : (question 3)

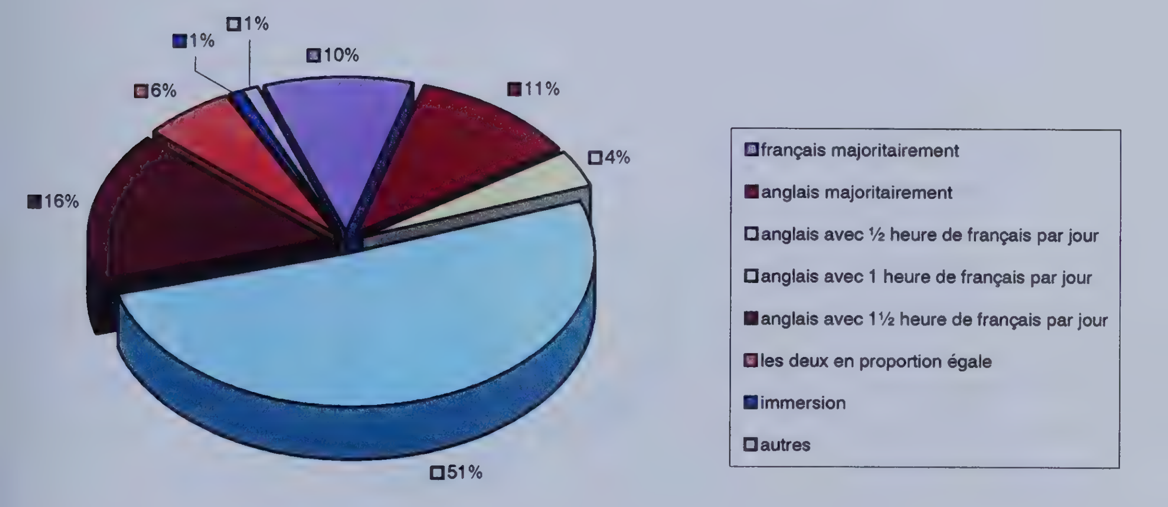


Sommaire des résultats :

Cette question offrait plusieurs choix aux répondants. Donc, le pourcentage ici correspond aux différents moyens d'informer la clientèle des cours offerts. Les trois meilleurs moyens, cités par les aînés, d'informer la clientèle des cours offerts sont, en ordre décroissant, le biais de l'Association des aînés locale ou provinciale (27 %), le téléphone (19 %) et le journal francophone (19 %).

Figure 4 : (aînés)

Langues d'éducation : (question 4)



Sommaire des résultats :

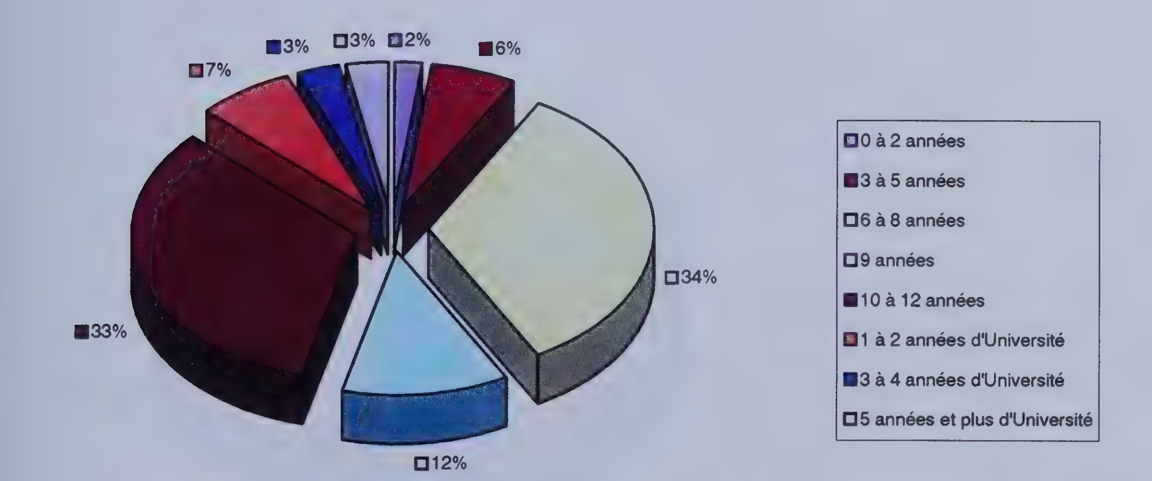
- 71 % des aînés contactés affirment avoir eu une heure et demie ou moins, de français par jour. Ceci correspond à 39 femmes aînées contactées par rapport à 32 hommes aînés contactés.

- 11 % ont étudié presqu'exclusivement en anglais, ce qui correspond à 7 hommes contactés et à 4 femmes contactées.

- 10 % déclarent avoir étudié principalement en français, ce qui équivaut à 4 femmes et à 6 hommes.

Figure 5 : (aînés)

Nombre d'années de scolarité : (question 5)



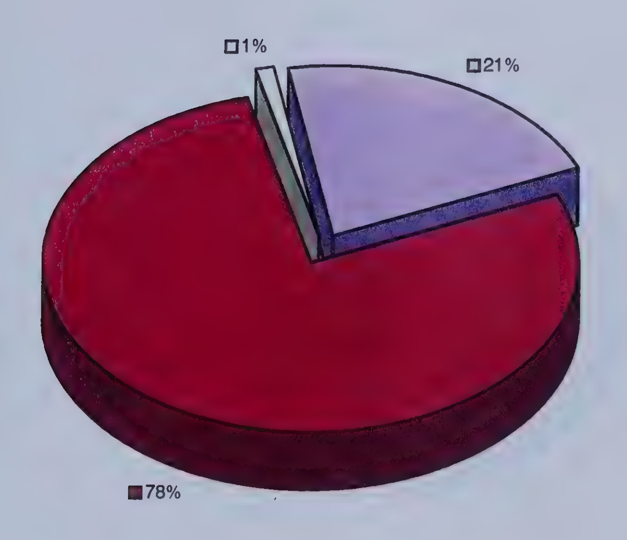
Sommaire des résultats :

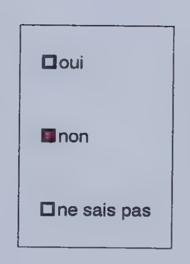
- 42 % des aînés contactés n'ont pas terminé leur 9e année de scolarité;

- ce pourcentage correspond à 17 femmes et à 25 hommes contactés.

Figure 6 : (aînés)

Intérêts à suivre des cours en alphabétisation : (question 6)





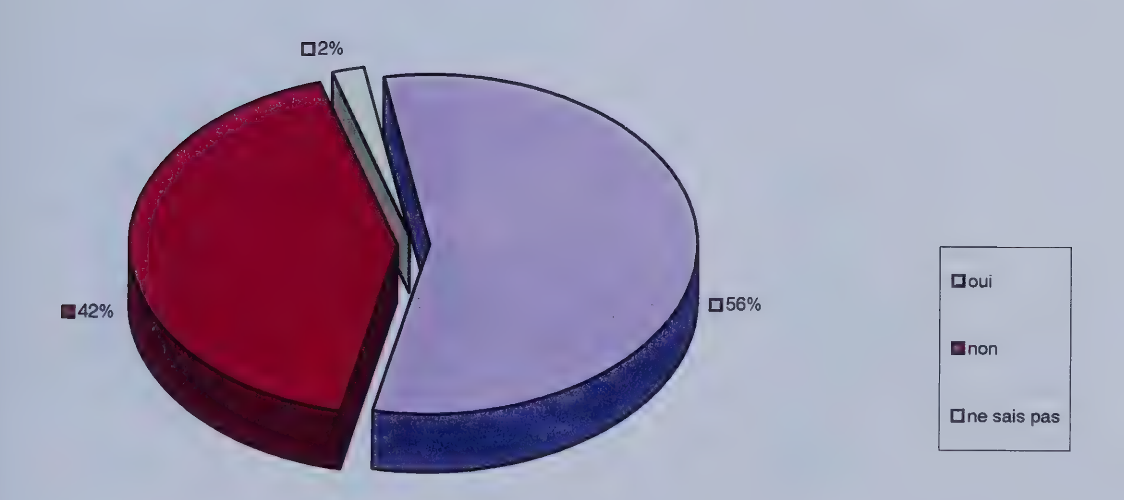
Sommaire des résultats :

- Des 21 % d'aînés contactés voulant suivre des cours en alphabétisation, 17 sont des hommes alors que 4 sont des femmes.

- Des 78 % d'aînés contactés ne voulant pas suivre des cours en alphabétisation, 45 femmes comparativement à 33 hommes s'inscrivent dans cette catégorie.

Figure 7 : (aînés)

Connaissance de gens ayant des difficultés : (question 7)



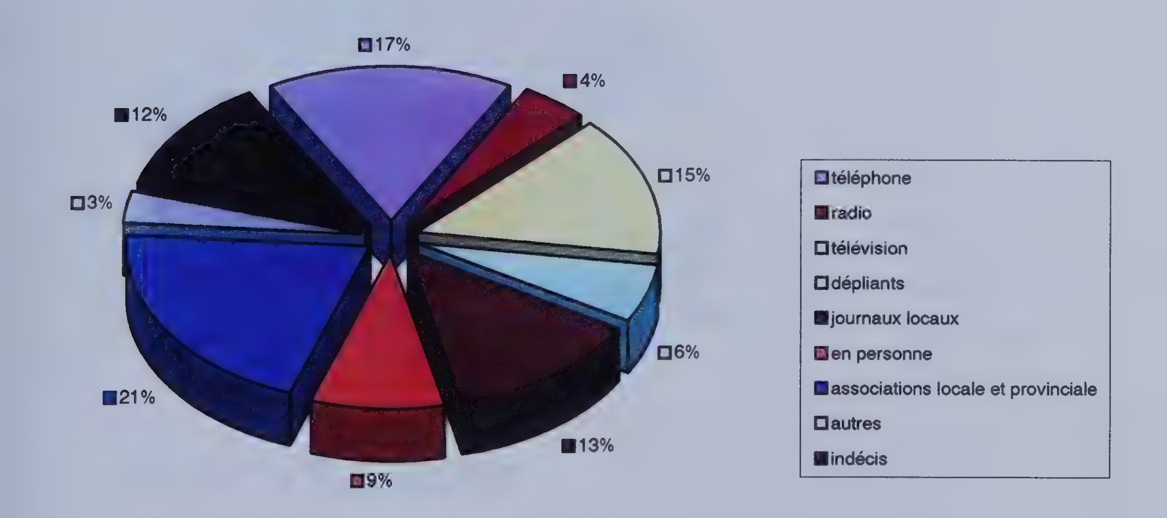
Sommaire des résultats :

- Des 56 % d'aînés contactés connaissant des gens ayant des difficultés à lire, à écrire et à calculer en français, 31 d'entre eux étaient des femmes alors que 25 étaient des hommes.

- Le nombre d'aînés ne connaissant pas de gens ayant des difficultés en lecture, en écriture et en calcul était composé de 23 hommes et de 19 femmes, ce qui correspond à 42 %.

Figure 8 : (aînés)

Meilleurs moyens de rejoindre les gens ayant des difficultés : (question 8)



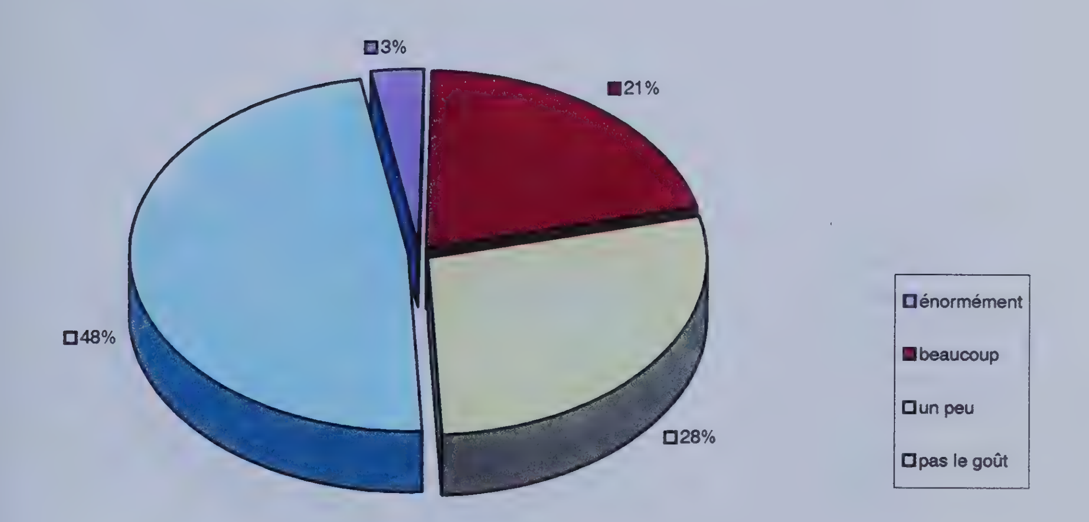
Sommaire des résultats :

- Les trois meilleurs moyens de rejoindre les gens ayant des difficultés en lecture,en écriture et en calcul sont : l'Association des aînés (21 %), le téléphone (17 %) et la télévision (15 %).

- Plusieurs aînés ont répondu que tous les moyens étaient importants pour rejoindre le plus de personnes analphabètes possibles.

Figure 10 : (aînés)

Motivation à suivre des cours : **(question 10)**



Sommaire des résultats :

- 48 % d'aînés n'ont montré aucun intérêt à suivre des cours. Ceci correspond à 21 femmes et à 27 hommes.

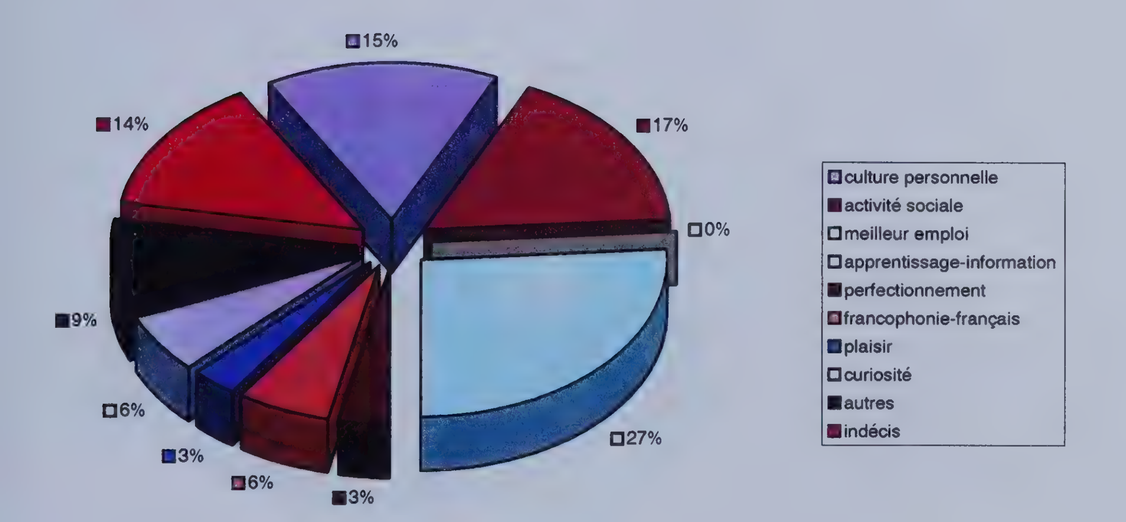
- 28 % d'aînés ont montré un peu l'intérêt à suivre des cours, ce qui correspond à 11 femmes et à 17 hommes.

- 21 % d'aînés ont montré avoir assez d'intérêt à suivre des cours, ce qui correspond à 16 femmes et à 5 hommes.

- 3 % d'aînés ont montré un intérêt énorme à suivre des cours, ce qui correspond à 2 femmes et à 1 homme.

Figure 11 : (aînés)

Raisons pour suivre des cours : (question 11)



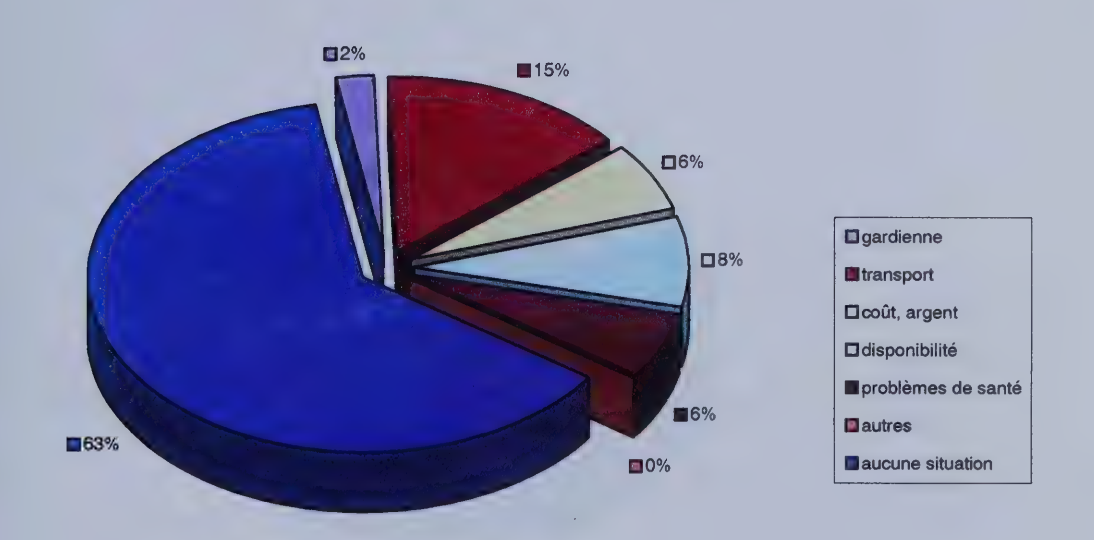
Sommaire des résultats :

- Les trois raisons principales citées par les aînés sont : l'apprentissage/l'information (27 %), l'activité sociale (17 %) et la culture personnelle (15 %).

- À noter qu'il y a eu 14 % d'indécis pour cette question.

Figure 12 : (aînés)

Situations qui pourraient empêcher l'accès aux cours : (question 12)



Sommaire des résultats :

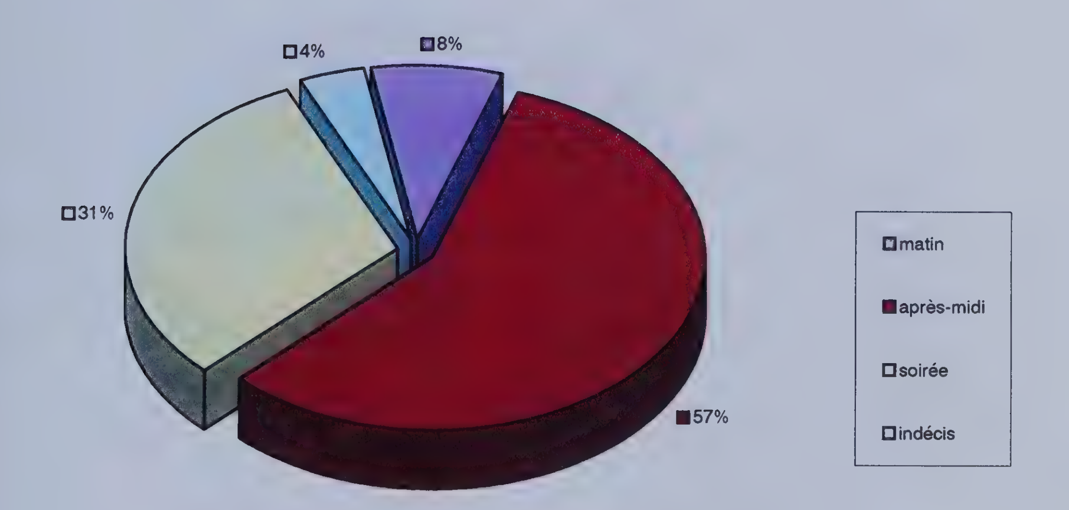
- La plupart des aînés (63 %) ne rencontrent aucun obstacle à suivre des cours;

- 15 % d'aînés mentionnent la difficulté de transport;

- 8 % indiquent le manque de disponibilité à suivre des cours.

Figure 13: (aînés)

Meilleur moment de la journée : (question 13)

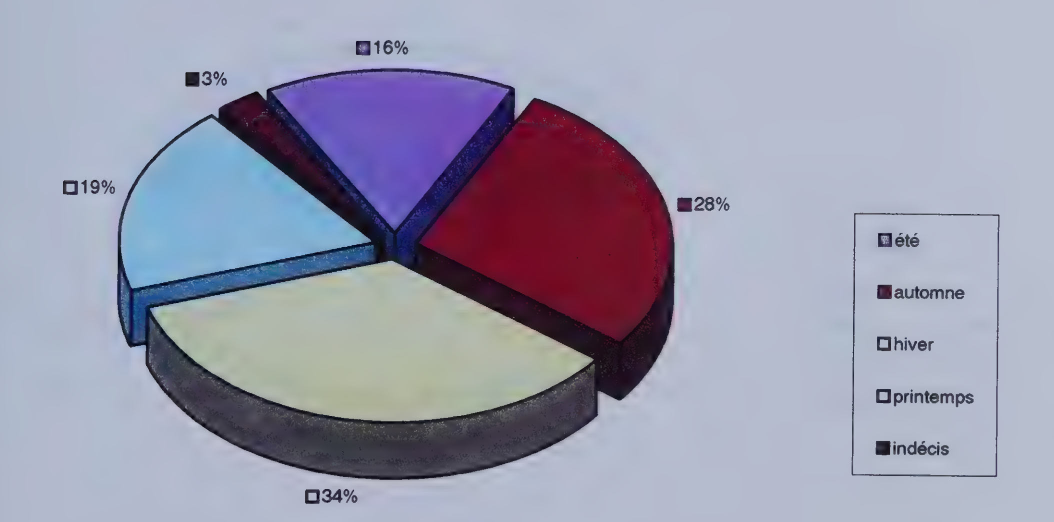


Sommaire des résultats :

Le sondage a démontré que l'après-midi était préféré comme meilleur moment de la journée pour suivre des cours (57 %), ensuite le soir (31%) et beaucoup moins le matin (8%).

Figure 14 : (aînés)

Saison idéale : (question 14)

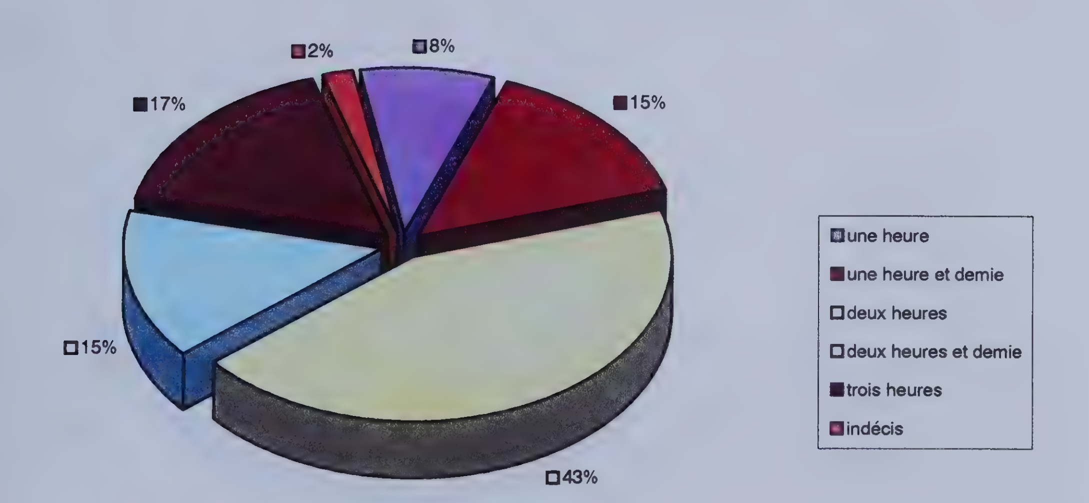


Sommaire des résultats :

Selon les aînés contactés, la saison idéale pour suivre des cours serait l'hiver (34 %), ensuite l'automne (28 %), moins le printemps (19%) et encore moins l'été (16%).

Figure 15 : (aînés)

Nombre suggéré d'heures de cours par jour : (question 15)

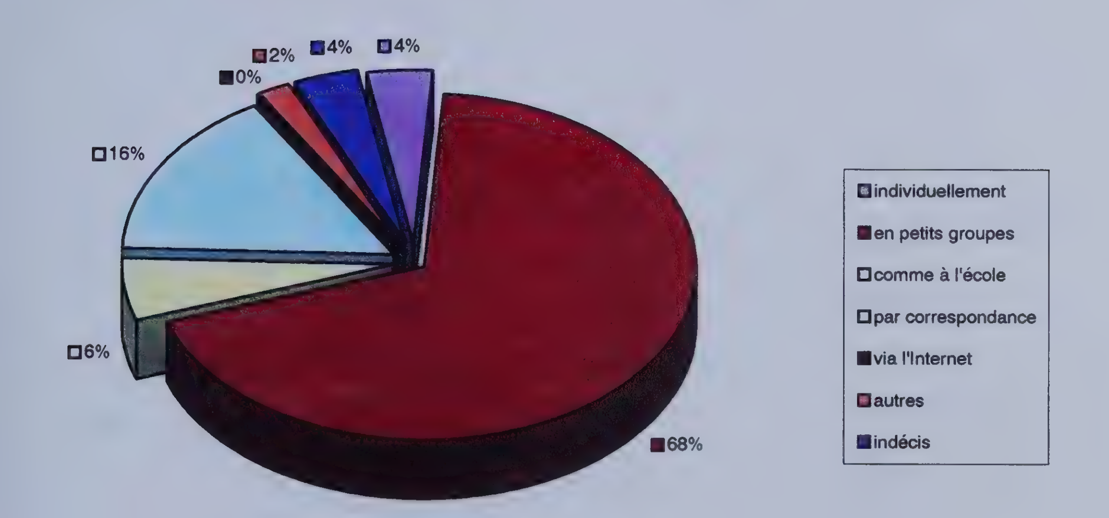


Sommaire des résultats :

Selon les aînés contactés, le nombre idéal d'heures de cours par jour devrait être de deux heures (43 %), de trois heures (17 %), d'une heure et demie (15 %), de deux heures et demies (15 %).

Figure 16 : (aînés)

Techniques d'enseignement : (question 16)

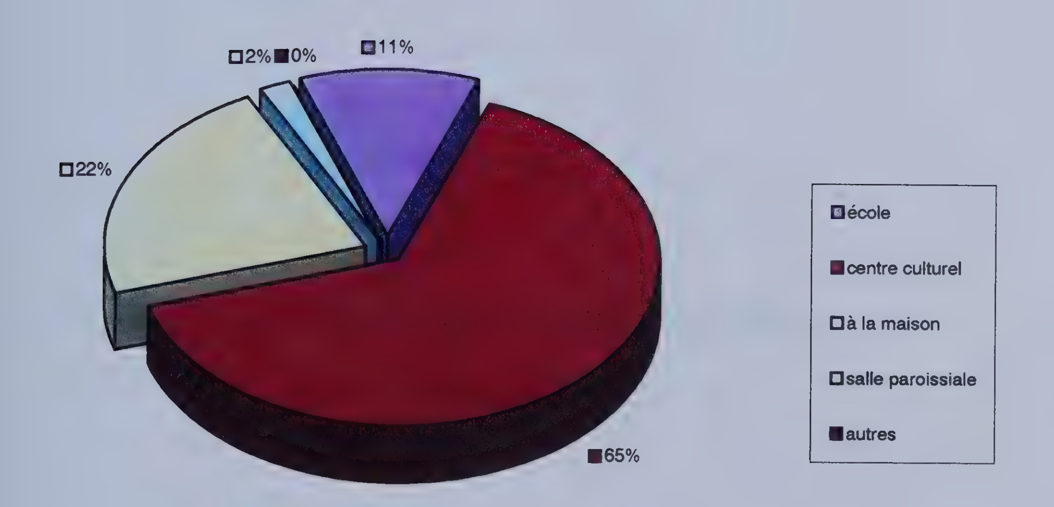


Sommaire des résultats:

Les techniques d'enseignement privilégiées par les aînés sont respectivement, l'apprentissage en petit groupe (68%), par correspondance (16%) et en grand groupe comme à l'école (6%).

Figure 17 : (aînés)

Meilleur endroit pour les cours : (question 17)



Sommaire des résultats:

Le meilleur endroit pour les cours, d'après les aînés, est soit le centre culturel (65%), soit la maison (22%) et soit l'école (11%).

CHAPITRE 7

Discussion des résultats

Interprétation

La présente recherche avait pour but d'identifier les besoins présents des aînés fransaskois en alphabétisation.

Nous avons pu identifier certains besoins des aînés en administrant un questionnaire dont certaines questions provenaient de l'étude sur l'analphabétisme chez les Franco-Albertains, réalisée par L'Éducation permanente de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta (1990). Nous nous proposons ici, afin de mieux interpréter nos résultats, de comparer les réponses à ces questions avec celles de notre recherche. Mentionnons à ce stade-ci que, contrairement à l'étude sur l'analphabétisme chez les Franco-Albertains, nous n'avons pas cherché à identifier spécifiquement des personnes analphabètes, mais plutôt à généraliser par le biais de documents statistiques. De plus, notre recherche ne s'est limitée qu'à la population aînée.

Le critère employé pour mesurer l'analphabétisme fut le plus haut niveau de scolarité mentionné lors de l'enquête téléphonique. Selon Statistique Canada, (1991, p. 25) « il existe un lien étroit et positif entre le niveau d'aptitude et le niveau de scolarité, tant en ce qui a trait aux capacités de lecture qu'aux capacités de calcul ». En nous basant sur la définition de Statistique Canada, nous avons découvert que 42 % des aînés contactés avaient moins de 9 ans de scolarité. Nous comprenons que cette définition n'a pas une valeur absolue. Il peut y avoir des personnes analphabètes qui ont plus de neuf années

d'études. C'est le cas de l'étude franco-albertaine où il y avait 27 % d'analphabètes identifiés qui avaient terminé un niveau supérieur à la neuvième année. Mais pour les besoins de cette étude, la définition de Statistique Canada a été retenue, puisqu'elle reste quand même un bon indicateur.

En ce qui a trait à la langue d'éducation, 88 % des aînés contactés ont étudié principalement en anglais. L'étude franco-albertaine va dans le même sens puisque 85 % des analphabètes identifiés (tout âge confondu) affirment avoir été scolarisés principalement en anglais.

L'intérêt à suivre des cours en alphabétisation est reflété par un pourcentage de 21 % d'aînés (17 hommes et 4 femmes). De ce nombre, 10 hommes aînés identifiés comme étant statistiquement analphabètes étaient intéressés à suivre des cours. Aucune femme aînée, statistiquement analphabète, identifiée n'a démontré un intérêt à suivre des cours. Cependant, l'étude franco-albertaine aborde ce problème dans un autre sens. La majorité des répondants (qui sont des analphabètes identifiés, tout âge confondu), soit 93,8 % était intéressée par des cours. La différence entre ces pourcentages pourrait être attribuée au fait que l'échantillon de cette étude était choisi au hasard parmi des personnes aînées abonnées au journal francophone de la Saskatchewan « L'Eau Vive ». Parmi ces personnes, il y avait des analphabètes et des non-analphabètes. Alors que l'étude franco-albertaine a identifié des analphabètes et

leurs besoins. De plus, leur échantillon était composé de personnes âgées de 15 ans et plus.

En ce qui a trait à la motivation à suivre des cours, le sondage a démontré que 24 % des aînés contactés s'intéressaient beaucoup ou énormément à suivre des cours. De ce nombre, 4 femmes et 2 hommes aînés, statistiquement analphabètes, ont pu être identifiés. L'étude franco-albertaine affiche un pourcentage de 83 % d'analphabètes identifiés démontrant soit beaucoup ou énormément de motivation à suivre des cours. Encore une fois, une marge importante se dessine entre les deux études.

D'après les résultats recueillis, 44 % des raisons mentionnées pour suivre des cours étaient attribuables à l'apprentissage, à l'information, au perfectionnement et à la culture personnelle. L'étude franco-albertaine va dans le même sens.

Toujours selon l'étude franco-albertaine, les trois facteurs pouvant occasionner des problèmes en ce qui a trait à l'accès sont : les coûts, la disponibilité et la timidité. Alors que les fransaskois ont répondu qu'ils ne connaissaient pas de situations pouvant leur empêcher l'accès au cours (62, 5 %). Le transport (14,6 %) venait au deuxième rang et la disponibilité (8,3 %) était reléguée à la troisième position.

Le meilleur moment de la journée pour suivre des cours est l'après-midi (58%) pour les aînés, alors que l'étude franco-albertaine considérait le soir comme le meilleur moment de la journée pour suivre des cours.

La saison idéale pour les aînés est l'hiver (35 %); l'étude franco-albertaine avait aussi noté l'hiver comme la saison idéale.

Le nombre idéal d'heures de cours par jour est de 2 heures (44 %); cette situation est confirmée par l'étude franco-albertaine.

La meilleure technique d'enseignement pour les aînés est en petit groupe (69 %); l'étude franco-albertaine va dans le même sens.

Le meilleur endroit pour les cours est le centre culturel (65 %). L'école (11 %) est le lieu le moins populaire. Dans les deux cas, l'étude franco-albertaine confirme ces constatations.

De façon générale, les résultats de cette recherche démontrent que 57 % des aînés savent qu'il y a des cours qui s'adressent à eux. Il est clair qu'il faudra trouver une solution pour rejoindre plus adéquatement les aînés. La publicité par le biais des associations locale et provinciale des aînés a été mentionnée le plus souvent (27 %) comme étant la meilleure façon de rejoindre les aînés.

De plus, les cours qu'ils ont proposés varient énormément et décrivent très bien leurs champs d'intérêt qui n'est pas nécessairement reliés au cadre scolaire. En effet, la catégorie proposée le plus souvent (28 %) était dans le domaine de la santé et de l'alimentation. Venaient par la suite, les cours reliés à l'informatique et à l'Internet (13 %). Enfin les cours reliés au français se retrouvaient au troisième rang (12 %). Ces résultats indiquent une nécessité à offrir des cours diversifiés afin de satisfaire aux besoins des aînés.

CHAPITRE 8

Conclusion et recommandations

Sommaire

Cette recherche s'est basée sur la définition de l'Unesco pour établir les bases de l'analphabétisme. En outre, elle a permis d'identifier 42 % d'aînés statistiquement analphabètes. Le taux d'analphabétisme des aînés fransaskois est plus élevé chez les hommes (59,5 %) que chez les femmes (40,5 %). De plus, l'intérêt à suivre des cours en alphabétisation est plus grand chez les hommes statistiquement analphabètes que chez les femmes. Il correspond à 40 % d'hommes qui sont en faveur de suivre des cours. Aucune femme parmi celles statistiquement analphabètes n'était intéressée à suivre des cours.

Les résultats de cette étude descriptive indiquent qu'il y a effectivement des besoins d'alphabétisation en Saskatchewan chez les aînés. Mais, il y a peu d'intérêt à suivre des cours d'alphabétisation. Cependant, les personnes aînées s'intéressent à suivre des cours de formation générale (par exemple, dans le domaine de la santé et de l'alimentation).

En terminant, le défi majeur qu'a la Saskatchewan, comme tous les pays industrialisés, consiste à prévenir l'existence de l'analphabétisme. Or, selon Tardif (1992, p. 1325) « il faut faire de l'éducation une priorité si l'on veut remettre nos sociétés sur la voie du progrès et ce progrès ne sera jamais économique s'il n'est pas d'abord social. ».

Recommandations

Compte tenu des limites de la recherche, des résultats et des commentaires obtenus lors de cette étude, voici quelques recommandations issues de ce projet de recherche :

1. Il est souhaitable de débuter les cours en alphabétisation le plus tôt possible dans toutes les régions de la province là où le besoin est identifié.

2. Il est important que les cours d'alphabétisation et de formation générale tiennent compte des intérêts particuliers des personnes nécessitant de l'aide. Dans ce cas, l'approche expérientielle est fortement encouragée.

3. Il est essentiel que les écoles continuent à répondre aux besoins des enfants et à les encourager à terminer leurs études secondaires.

4. Il est primordial que les jeunes en difficulté soient aidés, encadrés et suivis dans leur démarche d'apprentissage… ceci à titre préventif.

5. Il est impératif que le programme d'alphabétisation ait des objectifs à long et moyen terme dans le but de rejoindre le plus d'analphabètes complets et fonctionnels de langue française en Saskatchewan.

6. Il est urgent que des cours spécifiques pour la réappropriation de la langue française soient développés et intégrés parallèlement au programme d'alphabétisation.

7. Il est recommandé que le Service fransaskois d'éducation des adultes organise annuellement une rencontre regroupant toutes les personnes de la province engagées en alphabétisation ainsi que les bénévoles voulant travailler au développement et à l'épanouissement de la langue française en Saskatchewan, ceci afin de permettre un meilleur plan d'action pour ce qui est de l'éducation des adultes.

Bibliographie

American Psychological Association. *Publication Manual of the American Psychological Association*, Washington (DC), American Psychological Association, 1996, 368 pages.

BROUSSEAU, Marie-Claude. Témoignage d'une apprenante en alphabétisation, *Éducation et francophonie*, 22, no 1, avril 1994, pages 35 à 37.

CHENÉ, Adèle. *La formation et les personnes âgées : Principes et pratiques*, Montréal, Université de Montréal, 1989, 126 pages.

CHENÉ, Adèle, et Marie-Josée FLEURY. *La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées*, Montréal, Université de Montréal, 1990, 108 pages.

Commission canadienne pour l'Unesco, Publications et rapports de l'Unesco sur l'alphabétisation, Ottawa, Commission canadienne pour l'Unesco, 1989.

Commission canadienne pour l'Unesco, Unesco : Documents en alphabétisation, Ottawa, Commission canadienne pour l'Unesco, mai-juin 1989.

DAGENAIS, Sylvie. *Sciences humaines et méthodologie*, Chomedey (Québec), Éditions Beauchemin, 1991, 164 pages.

DALLAIRE, Hélène. L'alphabétisation populaire : une nécessité pour les Franco-Ontariennes, *Éducation et francophonie*, 19, no 3, décembre 1991, pages 41 à 43.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. *Recherche qualitative : Guide pratique*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1991, 142 pages.

Éducation permanente de la Faculté St-Jean, Université de l'Alberta. *L'analphabétisme chez les Franco-Albertains*, Edmonton, Université de l'Alberta, 1990, 157 pages.

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. *L'alphabétisation : une force nouvelle*, Vanier (Ontario), septembre 1995, 31 pages.

GEOFFROY, Catherine. Un Québec alphabétisé… Prière de ne pas oublier les aînés, *Le Gérontophile*, vol. 17, no. 3, 1995, pages 1 à 3.

Gouvernement de l'Ontario, Ministère de la Formation professionnelle. *L'alphabétisation : Base de la croissance*, Toronto, 1988, 36 pages.

HAMADACHE, Ali, et Daniel MARTIN. *Théorie et pratique de l'alphabétisation*, Ottawa, Unesco, 1988, 232 pages.

LACASSE, Jocelyne. *Introduction à la méthodologie utilisée en Sciences humaines*, Québec, Éditions Études Vivantes, 1991, 297 pages.

L'alphabétisation et les femmes francophones au Canada, Rapport de la rencontre nationale, Ottawa, Manuscrit non-publié, 1989, 43 pages.

Le Courrier de l'Unesco, Un milliard d'analphabètes : le défi, juillet 1990, pages 1 à 45.

LESTAGE, André. *Analphabétisme et alphabétisation*, Paris, Unesco, 1981, 32 pages.

Ministre de l'industrie, des Sciences et de la Technologie, Statistique Canada. *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale*, Ottawa, Statistique Canada, 1991, 116 pages.

MORAZAIN, Jeanne. La vie sans les chiffres et les lettres, *La Gazette des femmes*, 13, no 1, mai-juin 1991, pages 30 à 33.

Organisation de coopération et de développement économiques, et Développement des ressources humaines Canada. *Littératie et société du savoir*, Paris, OCDE, 1997, 207 pages.

ROBICHAUD, Valois. *La mission nouvelle de l'éducation*, Shippagan (Nouveau-Brunswick), L'agence acadienne socio-éducative, 1991, 100 pages.

ROY, Sylvie. Dossier sur l'alphabétisation au Québec, *Le Gérontophile*, 17, no 3, été 1995, pages 3 à 21.

SCHWEITZER, Thomas T. *La scolarité et l'enquête de Statistique Canada sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement*, Ottawa, Conseil économique du Canada, 1992, 113 pages.

TARDIF, Jean-Claude. Programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes au Québec, une double logique de désertion et d'exclusion, *L'Action nationale*, 82, no 10, décembre 1992, pages 1318 à1326.

Thesis Handbook : A Manual of Regulations and Guidelines for Thesis Preparation, Edmonton, University of Alberta, 1997, 15 pages.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 1996, 502 pages.

WAGNER, Serge. L'alphabétisation et refrancisation [des francophones en milieu minoritaire au Canada], *Éducation et francophonie*, 20, no 2, août 1992, pages 30 à 33.

ANNEXE A

Questionnaire

Questionnaire (entrevue téléphonique)

1) Saviez-vous qu'il existe en Saskatchewan un service d'éducation aux adultes qui permet à ceux et à celles qui parlent français de suivre des cours en français?

OUI NON

2) Quel(s) type(s) de cours offerts en français pourrai(en)t intéresser les aînés?

____

____

____

____

____

____

____

3) Quel serait le meilleur moyen d'informer les aînés/les femmes des services offerts par le Service fransaskois d'éducation des adultes?

a) téléphone
b) radio
c) télévision
d) dépliants
e) journal local
f) enfants (école)
g) associations
h) autres

4) En quelle langue avez-vous étudié à l'école?

a) français
b) anglais
c) les deux
d) immersion
e) autres

5) Pendant combien d'années êtes-vous allé(e) à l'école?

____
____
____
____

Le S.F.E.A. aimerait offrir des cours pour aider les adultes de langue maternelle française qui ont des difficultés à lire, à écrire et/ou à compter en français. Ces cours pourraient aider ces personnes à remplir des demandes d'emploi, à lire des livres ou encore à écrire des lettres à des amis.

6) Est-ce que ce type de cours pourrait intéresser ou pourrait être utile à quelqu'un habitant votre maison?

OUI NON NE SAIS PAS

7) Connaissez-vous des Francophones de langue maternelle qui ont des difficultés à lire, à écrire ou encore à compter en français et qui pourraient suivre ces cours?

OUI NON NE SAIS PAS

8) Quel serait le meilleur moyen pour le S.F.E.A. de rejoindre ces personnes afin de les informer des services offerts?

____

____

____

____

____

____

____

RÉSERVÉ AUX GENS INTÉRESSÉS AUX COURS

Vous me disiez que ce type de cours pourrait intéresser ou être utile à des personnes habitant ici. Nous aimerions offrir des cours sur mesure qui conviennent aux gens qui seraient intéressés. J'aimerais maintenant préciser avec vous à quel niveau il faudrait commencer si vous étiez dans un des ateliers ou des cours?

9) Quelles sont les raisons qui, selon vous, pourraient expliquer les difficultés que vous avez eues?

____

____

____

____

____

____

10) Comment avez-vous le goût de suivre des cours dans votre langue maternelle?

a) énormément

b) beaucoup

c) un peu

d) pas le goût

11) Pourquoi aimeriez-vous suivre des cours?

____

____

____

____

____

____

____

12) Existe-t-il des situations qui vous empêcheraient de suivre des cours?

a) la gardienne
b) le transport
c) les coûts
d) disponibilité
e) problèmes de santé
f) autres
g) aucune situation

13) Pour offrir ces cours, quel serait le meilleur moment de la journée?

a) le matin (heure :)
b) l'après-midi (heure :)
c) le soir (heure :)

14) Quelle serait la saison idéale?

a) été
b) automne
c) hiver
d) printemps

15) Combien d'heures de cours pourriez-vous suivre par jour?

a) une heure
b) une heure et demie
c) deux heures
d) deux heures et demie
e) trois heures

16) Quelle serait la meilleure façon de vous enseigner?

a) individuellement (seul avec le professeur)
b) en petit groupe (de 6 à 8 personnes)
c) comme à l'école
d) par correspondance
e) via l'Internet
f) autres

17) Quel serait l'endroit où vous seriez le plus à l'aise pour suivre ces cours?

a) école
b) centre culturel
c) maison
d) salle paroissiale
e) autres

ANNEXE B

Lettre d'autorisation

Lettre d'autorisation

Edmonton, le 12 jan. 1999

Mme Agathe Gaulin
Directrice
Centre éducatif communautaire de l'Alberta
Université de l'Alberta
8404, rue Marie-Anne Gaboury
Edmonton, Alberta
T6C 4G9

Madame,

Je suis étudiant en éducation au niveau maîtrise à la Faculté St-Jean. J'entreprends, en ce moment, ma dernière session d'études où je travaillerai à la rédaction d'un projet de recherche, ceci en vue de l'obtention de mon diplôme de deuxième cycle. Le projet de recherche qui m'intéresse traite des besoins présents en formation des aînés fransaskois, plus spécifiquement, en ce qui a trait à l'alphabétisation. Comme ce projet s'inspire, en partie, d'une étude effectuée en Alberta en 1990 par l'Éducation permanente de la Faculté St-Jean, je vous écris aujourd'hui pour vous demander la permission d'utiliser une partie du questionnaire déjà validé, que vous avez soumis à la population franco-albertaine. J'ose espérer que vous serez en mesure de m'aider dans cette démarche.

Dans l'attente d'une réponse favorable de votre part, veuillez agréer, Madame, mes sincères salutations.

Michel Allard
étudiant en éducation au niveau maîtrise
9002 – 85e avenue
Edmonton, Alberta
T6C 1H2

ANNEXE C

Tableaux (résultats du sondage)

tableau 1 : (aînés)

connaissance de l'existence du S.F.E.A.	fréquence			pourcentage		
	homme	femme	homme/femme	homme	femme	homme/femme
connaît	29	28	57	58	56	57
ne connaît pas	21	22	43	42	44	43
total	50	50	100	100	100	100

tableau 2 : (aînés)

cours proposés	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
santé-alimentation	20	26	46	27.87878788
culture française-grammaire-écriture-littérature-lecture	14	8	20	12.12121212
mathématiques-arithmétique-calcul	1	0	1	0.606060606
ordinateur-informatique-Internet-courriel	14	8	22	13.33333333
jeux de société	3	2	5	3.03030303
jardinage-botanique-agriculture	5	8	13	7.878787879
artisanat-sculpture-dessin-peinture	0	4	4	2.424242424
cathéchisme-bible-histoire religieuse-morale-spiritualité	3	9	12	7.272727273
histoire	3	1	4	2.424242424
voyages	2	2	4	2.424242424
foresterie-construction-plomberie-ferme	3	0	3	1.818181818
relation humaine	2	2	4	2.424242424
finance-comptabilité-commerce-affaires-investissement	6	3	9	5.454545455
langues-espagnol-anglais	1	0	1	0.606060606
chasse et pêche sportive	1	0	1	0.606060606
gymnastique-exercice	1	1	2	1.212121212
relations publiques	0	1	1	0.606060606
bricolage	2	1	3	1.818181818
anthropologie	1	0	1	0.606060606
tricot	0	2	2	1.212121212
musique-chant	1	4	5	3.03030303
nursing	0	1	1	0.606060606
actualité-information	1	0	1	0.606060606
total			165	100

tableau 3 : (aînés)

meilleurs moyens d'informer la clientèle des cours offerts	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
téléphone	12	15	27	19.42446043
radio	5	7	12	8.633093525
télévision	12	13	25	17.98561151
dépliants	6	3	9	6.474820144
journal francophone	14	12	26	18.70503597
enfants (école)	0	0	0	0
associations	19	19	38	27.3381295
autres	1	0	1	0.71942446
indécis	1	0	1	0.71942446
total			139	100

tableau 4 : (aînés)

langues d'éducation	fréquence			pourcentage		
	homme	femme	homme/femme	homme	femme	homme/femme
français majoritairement	6	4	10	12	8	10
anglais majoritairement	7	4	11	14	8	11
anglais avec ½ heure de français par jour	1	3	4	2	6	4
anglais avec 1 heure de français par jour	20	31	51	40	62	51
anglais avec 1½ heure de français par jour	11	5	16	22	10	16
les deux en proportion égale	4	2	6	8	4	6
immersion	1	0	1	2	0	1
autres	0	1	1	0	2	1
total	50	50	100	100	100	100

tableau 5 : (aînés)

nombre d'années de scolarité	fréquence			pourcentage		
	homme	femme	homme/femme	homme	femme	homme/femme
0 à 2 années	1	1	2	2	2	2
3 à 5 années	3	3	6	6	6	6
6 à 8 années	21	13	34	42	26	34
9 années	5	7	12	10	14	12
10 à 12 années	18	15	33	36	30	33
1 à 2 années d'Université	0	7	7	0	14	7
3 à 4 années d'Université	1	2	3	2	4	3
5 années et plus d'Université	1	2	3	2	4	3
total	50	50	100	100	100	100

tableau 6 : (aînés)

intérêts à suivre des cours en alphabétisation	fréquence			pourcentage		
	homme	femme	homme/femme	homme	femme	homme/femme
oui	17	4	21	34	8	21
non	33	45	78	66	90	78
ne sais pas	0	1	1	0	2	1
total	50	50	100	100	100	100

tableau 7 : (aînés)

connaissance de gens ayant des difficultés	fréquence			pourcentage		
	homme	femme	homme/femme	homme	femme	homme/femme
oui	25	31	56	50	62	56
non	23	19	42	46	38	42
ne sais pas	2	0	2	4	0	2
total	50	50	100	100	100	100

tableau 8 : (aînés)

meilleurs moyens de rejoindre les gens ayant des difficultés	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
téléphone	11	8	19	16.52173913
radio	2	3	5	4.347826087
télévision	9	8	17	14.7826087
dépliants	4	3	7	6.086956522
journaux locaux	9	6	15	13.04347826
en personne	4	6	10	8.695652174
associations locale et provinciale	15	9	24	20.86956522
autres	2	2	4	3.47826087
indécis	5	9	14	12.17391304
total			115	100

tableau 9 : (aînés)

raisons des dificultés	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
cours en anglais	n/a	n/a	n/a	n/a
obligation de travailler à la ferme	n/a	n/a	n/a	n/a
aide spécialisée inexistante	n/a	n/a	n/a	n/a
autres	n/a	n/a	n/a	n/a

tableau 10 : (aînés)

motivation à suivre des cours	fréquence			pourcentage		
	homme	femme	homme/femme	homme	femme	homme/femme
énormément	1	2	3	2	4	3
beaucoup	5	16	21	10	32	21
un peu	17	11	28	34	22	28
pas le goût	27	21	48	54	42	48
total	50	50	100	100	100	100

tableau 11 : (aînés)

raisons pour suivre des cours	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
culture personnelle	2	8	10	15.38461538
activité sociale	7	4	11	16.92307692
meilleur emploi	0	0	0	0
apprentissage-information	6	11	17	26.15384615
perfectionnement	0	2	2	3.076923077
francophonie-français	2	2	4	6.153846154
plaisir	0	2	2	3.076923077
curiosité	4	0	4	6.153846154
autres	3	3	6	9.230769231
indécis	4	5	9	13.84615385
total	28	37	65	100

tableau 12 : (aînés)

situations qui pourraient empêcher l'accès au cours	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
gardienne	1	0	1	2.083333333
transport	2	5	7	14.58333333
coût, argent	0	3	3	6.25
disponibilité	2	2	4	8.333333333
problèmes de santé	1	2	3	6.25
autres	0	0	0	0
aucune situation	13	17	30	62.5
total			48	100

tableau 13 : (aînés)

meilleur moment de la journée	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
matin	1	3	4	7.692307692
après-midi	8	22	30	57.69230769
soirée	10	6	16	30.76923077
indécis	1	1	2	3.846153846
total			52	100

tableau 14 : (aînés)

saison idéale	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
été	3	8	11	15.94202899
automne	5	14	19	27.53623188
hiver	13	11	24	34.7826087
printemps	2	11	13	18.84057971
indécis	1	1	2	2.898550725
total			69	100

tableau 15 : (aînés)

nombre d'heures de cours par jour	fréquence			pourcentage
	homme	femme	homme/femme	réponses
une heure	1	3	4	8.333333333
une heure et demie	3	4	7	14.58333333
deux heures	9	12	21	43.75
deux heures et demie	3	4	7	14.58333333
trois heures	3	5	8	16.66666667
indécis	0	1	1	2.083333333
total			48	100

tableau 16 : (aînés)

techniques d'enseignement	**fréquence**			**pourcentage**
	homme	femme	homme/femme	réponses
individuellement	1	1	2	3.921568627
en petits groupes	15	20	35	68.62745098
comme à l'école	0	3	3	5.882352941
par correspondance	3	5	8	15.68627451
via l'Internet	0	0	0	0
autres	0	1	1	1.960784314
indécis	1	1	2	3.921568627
total			51	100

tableau 17 : (aînés)

meilleur endroit pour les cours	**fréquence**			**pourcentage**
	homme	femme	homme/femme	réponses
école	4	2	6	11.11111111
centre culturel	11	24	35	64.81481481
à la maison	6	6	12	22.22222222
salle paroissiale	1	0	1	1.851851852
autres	0	0	0	0
total			54	100

Université de l'Alberta
Faculté St - Jean

Le rôle de l'approche communautaire dans l'édification d'une identité culturelle chez l'élève francophone

synthèse présentée à

Frank McMahon, Ph.D.

par

André Côté

4 février 1999

Remerciement

J'aimerais remercier Monsieur Frank McMahon, Ph.D. professeur à la Faculté St-Jean de l'Université de l'Alberta. Son encadrement, sa disponibilité et son support furent des plus appréciés tout au long de la démarche de ma maîtrise tant au niveau de la scolarité que de la réalisation de l'activité de synthèse.

Table des matières

Au Canada, l'éducation française est un droit reconnu par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. L'article 23 vise l'épanouissement des minorités de langue officielle afin de corriger les injustices du passé qui ont entraîné l'assimilation de plusieurs familles francophones. En Colombie - Britannique, la première école francophone subventionnée par l'État, l'école Anne - Hébert de Vancouver, a ouvert ses portes en 1984. En juillet 1997, l'assemblée législative de la Colombie - Britannique adoptait la Loi 45 qui reconnaissait légalement l'existence du Conseil scolaire francophone.

La communauté francophone de la Colombie - Britannique voit l'école francophone comme un moyen d'assurer la transmission intergénérationnelle de la langue et de la culture canadienne française. On espère ainsi diminuer le phénomène de l'assimilation chez les jeunes francophones.

L'assimilation représente une réalité que la communauté franco - colombienne doit affronter. La Colombie - Britannique posséderait le taux d'assimilation le plus élevé au Canada, soit environ soixante - quinze pour cent (Tellier 1993). Ce phénomène est attribuable en grande partie au taux élevé de mariages exogames à l'intérieur de la communauté franco - colombienne. La famille exogame d'aujourd'hui doit s'accommoder du fait que l'anglais est presque toujours la langue parlée à la maison et que, par conséquent, le français devient la langue seconde des enfants.

L'anglicisation croissante des familles francophones amène donc l'école de langue française à faire face à une nouvelle réalité: la très grande majorité des élèves sont issus de couples exogames et ont droit à l'école francophone, même si leur compétence en français est limitée et que l'anglais est la langue parlée à la maison.

Il n'est pas rare de retrouver dans une école francophone des élèves bilingues, des élèves unilingues français et des élèves unilingues anglais. L'école francophone minoritaire d'aujourd'hui " ... doit s'accommoder du fait qu'une proportion grandissante d'élèves auront le français comme langue seconde" (Bernard, 1997: 517). La bilinguisation des familles place l'école francophone dans une situation difficile par rapport à son rôle de reproduction identitaire.

Concernant les écoles où il y a beaucoup d'élèves anglo-dominants, le chercheur Desjarlais affirme que l'école francophone est un endroit où le processus d'assimilation est appliqué ouvertement puisque qu'elle

> ...conduit à la dévalorisation du français et de la culture française et comme contexte et instrument de la connaissance de la pensée et comme préparation à la réalisation de sa responsabilité sociale à titre de citoyen francophone à part entière (Desjarlais, 1989: 47).

Selon la professeure Yvette Mahé (1993), l'école francophone a souvent été dans le passé un des premiers facteurs d'assimilation puisque les contenus cognitifs et culturels n'offraient pas aux élèves l'occasion de valoriser et de renforcer leur identité culturelle francophone. Même les écoles de langue française légitimaient les valeurs de la majorité anglophone et ces valeurs étaient intériorisées par tous les élèves francophones. En 1995 seulement, le ministère de l'éducation de la Colombie - Britannique a introduit un nouveau programme de français langue première.

Il est trop tôt maintenant pour déterminer si les contenus culturels de ce nouveau programme favoriseront chez l'élève francophone le développement d'une identité culturelle qui lui est propre. Dans ce contexte, on peut se demander comment l'école francophone pourrait assurer la transmission d'une identité culturelle quand elle exerce elle - même une faible influence au niveau du comportement culturel de l'enfant à l'extérieur de l'école. L'école francophone tente de reproduire quelque chose qui reste bien éloignée du vécu et du contexte culturel dans lequel l'enfant vit.

La logique qui veut, qu'en milieu minoritaire, l'école de langue française joue un rôle d'agent de reproduction sociale de la langue et de la culture francophones est contradictoire. L'école francophone se trouve ainsi devant une contradiction puisqu'elle essaie de reproduire une culture et une langue françaises qui ne sont pas vécues dans les familles ni dans la communauté.

Au lieu de reproduire quelque chose de semblable à la société majoritaire, l'école francophone doit "...devenir un micromilieu différent du milieu de vie, par conséquent, un agent de changement social" (Bernard, 1997: 519). Le but de ce travail est de proposer une pédagogie qui permettra de relever ce défi.

L'école francophone devrait encourager l'établissement d'une pédagogie communautaire axée sur le vécu et le milieu culturel de l'enfant avec les parents et la communauté comme principaux partenaires. Cette ouverture vers la communauté favorisera davantage le développement d'une attitude plus positive chez l'élève envers lui - même et sa culture d'origine.

Ce travail comprend six parties. En premier lieu, nous examinerons les écrits récents sur le développement d'une identité. Puis, nous tracerons brièvement un profil des caractéristiques socio - linguistiques des francophones de la Colombie - Britannique et de la diversité de leurs origines. En troisième lieu, nous expliquerons le rôle de l'école de langue française en Colombie - Britannique. Ensuite, nous aborderons le bilinguisme additif. De plus, nous proposerons un modèle d'enseignement appelé "approche communautaire" qui est basé sur le nouveau programme de français langue première. Finalement, nous dresserons la liste des responsabilités du partenariat communautaire.

La revue de la littérature

Dans le cadre de cette synthèse, les thèses d'Éric Erikson et de Christiane Gohier seront étudiées. Selon Erikson, le développement de l'identité chez l'individu implique le passage d'une série de huit stades psychosociaux qui se développent à un moment précis dans la vie d'une personne. Chaque stade est déterminé épigénétiquement. Erikson définit les huit stades en termes de conflit ou de crise entre deux pôles, positif et négatif. Par exemple, au cinquième stade, celui de l'adolescence, l'identité s'oppose à la confusion d'identité. Il est important de souligner que dans la pensée d'Erikson, l'environnement culturel a très peu d'influence sur la nature des crises qui surgissent à chacun des différents stades.

Pour Erikson, les conflits à l'intérieur de chaque stade sont générateurs de croissance. Si l'individu peut résoudre la crise par une solution constructive, cette personne sortira grandie de l'expérience et favorisera le développement d'une identité solide. Toutefois, si le conflit n'est pas résolu de façon satisfaisante par l'individu, un sentiment négatif va s'intégrer au Moi de cet individu, freinant ainsi le développement d'une identité personnelle forte.

Le développement de l'identité chez l'adolescent selon Erikson

D'après la théorie d'Erikson, le développement identitaire de l'adolescent dépend de l'évolution de trois aspects. Le premier repose sur l'adolescent lui - même; l'individu est à la recherche de la conscience de soi (Qui suis - je?). Le deuxième consiste en l'acquisition d'un sentiment de continuité dans le temps reliant le passé, le présent et le futur. L'adolescent a conscience qu'il suit une trajectoire de vie qui a un sens (De l'enfant que j'étais , à l'adulte que je serai). Le troisième aspect est la reconnaissance par l'adolescent des caractéristiques essentielles de sa culture et un certain degré d'identification avec ces valeurs (Je me reconnais comme francophone).

Selon Erikson, un adolescent qui a le sentiment de savoir ce qu'il est et où il va a logiquement plus de chances d'être cohérent dans ses engagements personnels perdant ainsi moins d'énergie dans la poursuite de ses buts. Au contraire , un adolescent qui se cherche risque de développer une identité diffuse et ira donc moins à fond dans ses réalisations personnelles.

Le développement de l'identité chez l'adolescent en milieu minoritaire

Pour l'adolescent francophone, le fait d'appartenir à une minorité linguistique complexifie la recherche d'une identité puisqu'il vit dans deux communautés différentes où des valeurs diversifiées lui sont présentées simultanément; celles de sa minorité d'appartenance et celles de la société majoritaire. Comme tous les adolescents de son groupe, il est à la recherche de réponses aux questions suivantes: " Qui suis - je? ", " D'où viens- je? " et " Où vais - je?". En plus de s'interroger sur ces questions, le jeune francophone doit également tenir compte d'un autre élément qui va déterminer son lien d'appartenance ; va - t - il adhérer au modèle de la minorité? ou va - t - il adopter les modèles de la majorité?

L'adolescent francophone se retrouve ainsi face à un dilemme. Si l'adolescent décide d'adhérer à la majorité dans le but de profiter des avantages du groupe dominant, il risque d'engendrer à l'intérieur de sa famille des tensions et de se faire accuser de traître ou de déserteur par les membres de sa communauté. À l'inverse, s'il choisit d'adhérer aux valeurs de la minorité et qu'il rejette les valeurs de la majorité, l'adolescent sera privé des chances de réalisation personnelle que lui offrirait une insertion dans la société majoritaire.

L’adolescent francophone qui fréquente une école de langue française à Vancouver, Edmonton ou Toronto, doit construire son identité culturelle en combinant à son avantage les valeurs de la communauté francophone et celles de la société majoritaire. Les jeunes “...qui n’arrivent pas à composer ces combinaisons et qui oscillent entre les deux pôles d’attractions sont exposés à demeurer au stade de l’identité diffuse” (Cloutier, 1996: 180).

Cette nécessité de créer un équilibre identitaire entre les deux cultures engendre parfois des conflits. En milieu très minoritaire, prenons comme exemple la ville de Kelowna, en Colombie - Britannique où les adolescents francophones sont souvent limités quant au nombre de modèles culturels qu’ils peuvent trouver dans la communauté. La présence à l’intérieur de la communauté de modèles culturels solides, favoriserait le développement d’une identité personnelle véritable. L’adolescent arrivera à construire une image positive de lui - même en établissant un équilibre entre les différents modèles culturels qui s’offrent à lui. Il pourra donc en retirer une richesse personnelle authentique dont témoigne le parcours de plusieurs hommes et femmes qui ont réussi à tirer avantage des valeurs de la communauté francophone et celles de la société majoritaire. Citons en exemple Jeanne Sauvé de la Saskatchewan, Gabrielle Roy du Manitoba et Paul Desmarais de l’ Ontario.

Le développement de l'identité selon Gohier

Selon Gohier, le développement de l'identité se construit dans un processus évolutionniste et interactionniste. Un individu ne peut construire seul sa propre identité, il a besoin d'un autre. Qu'il s'agisse des parents, des professeurs ou des amis, le regard de l'autre est essentiel à l'individu pour se différencier et s'identifier.

Gohier écrit:

> L'identité globale d'une personne se construit dans une interaction entre l'identité psycho - individuelle et l'identité sociale de l'individu, la première faisant référence surtout à la dimension affective de la personne, c'est-à-dire, à son sens ou sentiment d'identité, ainsi que psycho - cognitive dans le rapport du Je au Moi; la deuxième, aux liens d'appartenance de l'individu à différentes commu - nautés, et aux identifications culturelles qui s'ensuivent (Gohier, 1991: 32).

La dimension psychologique de l'identité représente les expériences subjectives de l'individu, c'est - à - dire la façon dont il se perçoit lui - même à l'égard de l'autre. Le développement psychologique de l'individu est intimement influencé à la fois par des facteurs affectifs (rapport de contiguïté avec l'autre) et cognitif (rapport de congruence avec l'autre).

La dimension sociale se réfère à la dimension objective de l'individu, c'est - à - dire la façon dont il vit. L'aspect social de l'identité a pour fonction d'adapter et d'intégrer les expériences sociales et culturelles vécues par l'individu dans son environnement immédiat: parents, grands - parents, enseignants, amis, etc.

Le rapport de contiguïté avec l'autre

Selon Gohier, le rapport de contiguïté avec l'autre est un concept fondamental dans le processus d'identification. Elle affirme que le sens de l'identité est "...une condition sine qua non de la formation de l'identité et que celui - ci est généré par un sentiment de contiguïté avec l'autre et dont la clé est la valorisation de soi" (Gohier, 1990: 791).

Pour bien comprendre le rapport de contiguïté avec l'autre, nous allons prendre comme exemple un jeune francophone qui fréquente une école de langue française en milieu minoritaire. Le fait que l'élève francophone ait choisi d'aller étudier dans une école de langue française , la présence d'un animateur culturel, les enseignants et les parents lui donnent un sens de contiguïté avec ses semblables. L'enfant perçoit qu'il partage la même histoire collective que celle de ses amis et il a le sentiment de partager la même langue que l'autre.

Cazabon (1996) ajoute que l'identité personnelle est une construction motivée, fondée sur l'ordre et la compétence. L'adolescent découvre qu'il y a un sens d'ordre dans les activités de l'école. Pour lui, c'est dans l'ordre des choses que la radio étudiante de l'école joue de la musique française ou que les activités parascolaires se déroulent en français. L'élève ressent ainsi un sentiment de cohérence et de stabilité entre ce qu'il perçoit et ce qu'il vit à l'école francophone.

La cohérence et la stabilité apportent un sentiment de congruence dans l'expérience du jeune francophone. Cette congruence se vit aussi sur le plan cognitif et affectif.

Au cours de ses études, l'élève va intérioriser tous ces rapports avec les autres, se percevant ainsi semblable à l'autre dans son milieu scolaire. Il devrait donc se sentir comme faisant partie intégrante d'un groupe avec qui il partage un passé, un présent et un avenir. Sachant qu'il possède une sécurité au niveau de son identité, il pourra se comparer avec l'Autre (l'école anglaise) sans se sentir inférieur. Le concept de soi du jeune francophone en sera ainsi plus solide.

L'importance de la valorisation du Moi chez l'adolescent francophone

Selon Gohier, la valorisation du Moi est un élément important dans le processus d'identification. En milieu minoritaire, l'adolescent est plus vulnérable devant la valorisation ou la dévalorisation de soi qu'il reçoit de son entourage. Par ailleurs, si le milieu environnant valorise l'adolescent, il risque moins d'être assimilé à la majorité anglophone. Duquette et Cléroux écrivent:

> L'enfant qui se sent valorisé en tant que tel, craindra moins les mondes majoritaires tant anglophone que francophone. Il pourrait même, par exemple, s'adonner à converser tout naturellement en anglais avec certains de ses amis (francophones comme anglophones) sans avoir à se sentir coupable et ce, puisque les enseignements du foyer permettent à la fois de conserver son héritage et de s'adapter au milieu de vie du voisinage (Duquette et Cléroux, 1993: 774).

Lorsque la socialisation s'effectue adéquatement au sein de la famille, l'adolescent réussira plus facilement à se définir à l'extérieur du foyer. Ainsi, "... Il est normal qu'il désire (l'adolescent) se joindre aux activités de la majorité, mais puisque son origine culturelle est bien définie dès le départ, il risque moins de s'associer à la langue maternelle" (Duquette et Cléroux, 1993: 775).

Le rôle de l'école francophone dans la valorisation du Moi

À l'école, le développement d'une relation affective positive entre l'enseignant et l'élève est donc essentiel afin de favoriser chez l'élève francophone un sens d'identité. Il semblerait que le milieu scolaire minoritaire ait beaucoup de difficultés à valoriser les compétences langagières acquises à la maison parce qu'elles ne représentent pas le français parlé par le milieu francophone dominant. Par conséquent, beaucoup d'élèves francophones se font réprimander pour leur manque de connaissance en français oral et écrit. Cette situation favorise chez l'élève le développement d'un sentiment de culpabilité et de honte face à sa langue maternelle. Les élèves qui ont vécu de mauvaises expériences à l'école francophone ont abandonné l'école ou ils ont adopté le programme scolaire anglophone. L'école francophone doit accepter l'adolescent pour ce qu'il est et non pour ce qu'on voudrait qu'il soit . Le milieu de vie scolaire doit permettre aux élèves francophones de vivre leur francité et non pas les forcer à vivre " pour le français" majoritaire.

La communauté franco - colombienne

Les francophones sont arrivés en Colombie - Britannique vers 1793, accompagnant l'explorateur Alexander Mackenzie. Dès le début de la colonisation, les colons francophones et les missionnaires ont établi des écoles françaises catholiques pour l'éducation et l'évangélisation.

Divers facteurs dont l'isolement, la dispersion et la migration récente ont façonné la communauté franco - colombienne pour en faire une collectivité diversifiée et hétérogène. Les francophones qui sont nés en Colombie - Britannique ont hérité d'une culture riche mais ils doivent évoluer dans un environnement où la vitalité ethnolinguistique est très faible. Selon le recensement de 1991, la population francophone de la Colombie - Britannique représente seulement 1,8% de la population totale, c'est - à - dire environ 60 000 personnes.

Malgré la faiblesse démographique, c'est en Colombie - Britannique qu'on retrouve la plus grande augmentation proportionnelle de la population francophone hors - Québec depuis les quinze dernières années. Le nombre de francophones est passé de 45 615 en 1981, pour atteindre 58 835 en 1991 (Tellier, 1993). Il est important de préciser que cette augmentation est essentiellement dûe à l'arrivée de nouveaux francophones plutôt qu'à une augmentation du taux de natalité. La plupart des francophones sont originaires du Québec, de l'Ontario, des provinces de l'Ouest et des diverses régions francophones du monde

Pendant plusieurs générations, les francophones ont travaillé dans le domaine forestier, les mines, les pêches et l'agriculture. Aujourd'hui, les francophones de la Colombie - Britannique possèdent un taux de scolarité élevé et plusieurs d'entre eux travaillent dans les secteurs public et parapublic (FCFA, 1996).

La communauté francophone a toujours été consciente de la nécessité d'offrir à ses membres des services et des institutions qui garantissent son existence. On a ainsi assisté à la création de plusieurs organismes qui oeuvrent dans le domaine social. Pensons par exemple aux garderies de langue française et aux écoles françaises, aux résidences pour personnes âgées, aux programmes d'alphabétisation et d'éducation populaire. Au cours des dernières années, la communauté a lancé plusieurs initiatives dans les secteurs économique et culturel: regroupement de gens d'affaires, caisses populaires, troupes de théâtre, centres culturels, associations professionnelles, communautaires et artistiques. Ces exemples témoignent de la volonté des individus et des organismes à se prendre en main pour assurer la survie de la langue et de la culture française en Colombie - Britannique.

Le rôle de l'école de langue française en Colombie - Britannique

Les écoles de langue française en Colombie - Britannique ont été conçues pour répondre aux besoins éducatifs et culturels des jeunes franco - colombiens dont la langue maternelle est d'origine française. La mission des écoles francophones vise trois objectifs fondamentaux. Un premier objectif consiste à encourager la réussite scolaire qui donnera la possibilité aux jeunes franco - colombiens d'accéder aux études postsecondaires.

Un deuxième objectif est de favoriser chez l'élève francophone le développement d'une identité culturelle qui le rendra apte à contribuer positivement à l'épanouissement social, culturel et économique de la communauté francophone de la Colombie - Britannique (Ministère de l'éducation, Colombie - Britannique, 1995).

Un dernier objectif consiste à encourager le développement d'un bilinguisme additif chez l'élève francophone. L'école francophone doit donc offrir une éducation de qualité qui permettra à l'élève de se trouver un bon emploi après ses études. Elle doit aussi dispenser des programmes et des services éducatifs aux élèves dont le français n'est pas la langue parlée à la maison.

Accéder au bilinguisme additif

En Colombie - Britannique, on dénombre beaucoup de francophones qui ont reçu une éducation de langue française mais qui ne maîtrisent pas toujours bien leur langue maternelle. Les études de Landry et Allard (1984) qui traitent des effets du bilinguisme sur les élèves attestent l'importance de la vitalité ethnolinguistique de la communauté et du sentiment d'appartenance face à la communauté.

Nous pouvons décrire le bilinguisme additif comme un processus qui favorise le développement chez le jeune francophone de compétences linguistiques élevées en langue seconde sans nuire aux compétences acquises en langue première (Landry 1982).

Dans ce contexte, l'élève sera en mesure d'acquérir un haut niveau de compétence dans la langue seconde sans risquer de perdre les compétences acquises de sa langue maternelle. En maîtrisant parfaitement sa langue maternelle , l'identité de l'élève sera plus solide et , par conséquent, il risquera moins de s'assimiler à la majorité anglophone.

Plusieurs études (Hébert,1993, Landry et Allard,1990) indiquent le danger potentiel du bilinguisme soustractif chez le jeune francophone qui possède un sentiment d'ambiguïté à l'égard de son groupe minoritaire. Bien souvent, cet individu devenu bilingue va finir par adopter la langue du groupe majoritaire.

Le jeune franco - colombien doit accéder au bilinguisme additif. Pour y arriver, le milieu scolaire doit offrir un lieu d'excellence qui offre au jeune des modèles qui développeront chez lui le goût du défi, du dépassement et de la réussite (Landry, 1993). Pour contrer les effets négatifs d'une vitalité ethnolinguistique faible chez le jeune franco - colombien, le milieu scolaire et la communauté doivent collaborer dans le but de proposer des programmes scolaires et des activités culturelles qui favoriseront la croissance de l'élève tout en contribuant à son épanouissement social, culturel et linguistique.

Vers une pédagogie communautaire

Tout d'abord, il convient de définir ce qu'on entend par éducation communautaire dans le contexte d'une école francophone minoritaire en Colombie - Britannique. Une pédagogie communautaire serait composée d'individus, de l'intérieur et de l'extérieur de l'école, qui travailleraient dans le but commun de transmettre progressivement une identité personnelle, linguistique et culturelle, ce qui favoriserait le développement d'un sentiment d'appartenance solide vis - à - vis de la communauté francophone . En Colombie - Britannique, la majorité des élèves qui fréquentent l'école de langue française sont issus de couples exogames. La majorité de ces enfants n'a pas toujours l'occasion de vivre la culture francophone dans le milieu familial et dans la communauté.

Pour bien réaliser les objectifs d'une pédagogie communautaire, l'école devrait se transformer plutôt en communauté éducative. La création d'un partenariat entre l'institution éducative et la communauté donnerait l'occasion aux enfants de vivre des expériences réelles auprès des membres de leur communauté. L'élève francophone découvrirait ainsi qu'il est possible d'utiliser la langue française à l'extérieur de l'école.

La responsabilité des partenaires

Le rôle des parents

Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Ils sont les premiers modèles identitaires. Ce sont eux qui ont la responsabilité d'adopter un environnement et une ambiance favorable au développement de la langue et de la culture française à la maison. Les parents sont aussi responsables d'exposer leurs enfants aux produits culturels disponibles dans la communauté francophone. Parallèlement, il reste encore beaucoup de chemin à faire pour développer une collaboration positive entre l'école et le milieu familial.

Pour bien mener sa mission communautaire, l'école francophone a la responsabilité d'aider les parents francophones à devenir de véritables partenaires en éducation. Il est essentiel de développer à l'intérieur de l'école francophone une politique d'accueil, d'information et de support pour les familles exogames. L'école doit trouver des modes de communication inédits avec eux, de manière à connaître davantage leurs besoins et leurs attentes vis - à - vis l'école francophone. La participation active d'une famille où un conjoint est anglo - dominant aux activités culturelles et scolaires peut favoriser les réussites scolaire et sociale de l'enfant.

Le développement d'un partenariat entre le foyer familial et l'école devient de plus en plus nécessaire puisque les ressources financières des écoles sont de plus en plus limitées. Il devient donc impossible pour un enseignant francophone seul d'accomplir sa fonction d'éducateur dans un contexte minoritaire.

Les avantages d'un partenariat entre les parents et l'enseignant sont:

Pour l'enfant:

- de favoriser l'estime de soi
- d'augmenter le niveau de réussite scolaire
- d'augmenter la motivation pour apprendre

Pour les parents:

- de participer avec l'enfant dans son processus d'apprentissage
- d'acquérir des informations relatives aux activités qui aideront le développement de l'enfant
- d'acquérir une plus grande connaissance des programmes d'études
- de prendre conscience de l'influence des parents sur le développement des compétences linguistiques et culturelles de l'enfant
- d'observer et de comprendre ce qui se passe dans une classe

Pour l'enseignant:

- de discuter des besoins individuels de chaque élève afin de mieux combler ses besoins éducatifs
- de mieux comprendre la communauté francophone desservie par l'école
- d'utiliser les ressources et les spécialités disponibles dans la communauté francophone
- d'acquérir une connaissance approfondie des enfants
- de fournir une plus grande variété et une plus grande qualité de matériel scolaire

L'école francophone a aussi la responsabilité de se doter de stratégies de communication pour développer une relation saine et productive entre les enseignants et les parents anglophones. Afin de faire connaître les attentes de l'école francophone aux conjoints anglophones, la direction de l'école pourrait présenter des séances d'informations et des ateliers de rencontre entre eux et les enseignants. Le conjoint anglophone serait ainsi amené à collaborer sans crainte à la mission de l'école francophone.

Du côté des enseignants, envisager des visites à domicile serait une étape importante dans le but de construire une relation de confiance entre le conjoint anglo-dominant et l'enseignant francophone. Ces visites favoriseraient une collaboration plus étroite entre le parent anglophone et l'enseignant. Le conjoint anglophone plus confiant serait plus à l'aise et ainsi ferait plus d'efforts pour participer à la vie étudiante de son enfant. Connaissant le milieu familial, l'enseignant serait également plus en mesure de développer un programme d'études adapté aux compétences linguistiques et culturelles acquises par l'élève dans sa famille.

La liste suivante présente des exemples de comportements que les parents pourraient adopter dans le but de favoriser le succès de l'intégration de l'approche communautaire en milieu scolaire:

- créer une ambiance favorable à la culture française à la maison
- exposer les enfants à des produits culturels d'expressions françaises (livres, journaux, vidéos. etc..)
- participer aux activités culturelles de l'école
- participer aux différents événements culturels de la communauté
- supporter la mission de l'école française

Le rôle de l'enseignant

Actuellement, dans l'approche communautaire, la fonction de l'enseignant n'est plus d'être le seul détenteur de la connaissance, il devient plutôt un guide . L'enseignant qui s'engage dans le développement culturel et éducatif de l'élève francophone doit s'assurer de créer une atmosphère sécurisante et valorisante qui aidera l'élève à prendre des risques et à considérer les erreurs comme des étapes nécessaires à son apprentissage intellectuel et social. L'élève qui travaille dans une atmosphère où le respect des autres est encouragé serait plus en mesure de développer à la fois une plus grande tolérance et une confiance en soi. L'important serait de faire en sorte que chaque élève se sente valorisé comme un membre important de la classe.

Un partenariat entre le foyer et l'école francophones demande une bonne préparation de la part de l'enseignant. Il doit organiser et préparer des séances d'information afin de faire connaître aux parents les contenus pédagogiques du programme francophone.

Les francophones de demain devront être capable de communiquer et de négocier leurs droits éducatifs et sociaux avec la majorité anglophone; il est donc important que l'enseignant intègre dans ses programmes d'étude des activités pédagogiques qui favoriseront l'utilisation de techniques de communication, de négociation et de leadership.

La majorité des enseignants ont beaucoup de difficultés à répondre aux besoins spécifiques des élèves francophones parce qu'ils n'ont pas reçu pendant leur formation initiale des cours portant sur la pédagogie en milieu minoritaire. La majorité des enseignants ont été formés pour enseigner dans un milieu francophone majoritaire. Heller écrit:

> Les enseignants ont tendance à enseigner comme si les élèves étaient tous de la même origine culturelle et sociale et pouvaient tous fonctionner exactement de la même façon. Les enseignants ont tendance à enseigner comme si les élèves habitaient tous en milieu majoritairement francophone, et avaient tous accès à toutes les situations, tous les contextes, où le français est employé en situation majoritaire (cité dans Gérin - Lajoie,1992: 807).

Il faut reconnaître toutefois que bon nombre d'enseignants ont développé au cours des dernières années des compétences dans le domaine de la pédagogie francophone minoritaire en participant à des ateliers de perfectionnement organisés par le milieu scolaire francophone.

Pour bien appliquer les principes de l'approche communautaire, l'enseignant doit être conscient que chaque élève est un individu unique dont les besoins, les intérêts et le style d'apprentissage exigent un large éventail de stratégies permettant de maximiser son rendement et de répondre à ses besoins. Il doit trouver des activités d'apprentissage qui stimulent l'intérêt et la curiosité des élèves en leur proposant des expériences et du matériel pédagogique varié qui leur permettront de se dépasser et d'apprendre à leur propre rythme.

Le rôle de l'enseignant est aussi de proposer aux parents des outils pédagogiques afin qu'ils puissent soutenir l'apprentissage de l'enfant à la maison.

L'enseignant peut, par exemple, enregistrer les chansons et les comptines sur cassettes. Ainsi, l'enfant peut les apporter à la maison et les écouter en présence de ses parents. Le matériel de support peut se bâtir en collaboration avec les parents francophones. Il est important que le matériel d'apprentissage facilite la collaboration des parents qui ne parlent pas le français.

L'enseignant a également la responsabilité d'organiser des situations réelles et significatives dans la vie des élèves. Il invite les élèves à s'engager dans des projets à caractère communautaire comme le soutien aux personnes âgées du quartier, la collecte de fonds pour un pays francophone en voie de développement, la présence de scientifiques francophones à la semaine nationale de la technologie et des sciences, la création d'un comptoir d'échange de biens usagés dans le centre culturel francophone, etc...

Finalement, un bon enseignant considère l'apprentissage comme une partie intégrante de la vie de l'élève et ce, en offrant autant d'occasions et d'expériences qu'il en faut pour leur donner confiance en eux, dans n'importe qu'elle situation, aujourd'hui ou dans le futur.

La liste suivante présente des exemples d'activités que les enseignants peuvent adopter dans le but de favoriser le succès de l'intégration de l'approche communautaire en milieu scolaire:

- intégrer une dimension culturelle dans son enseignement
- utiliser des activités qui favorisent le développement des compétences linguistiques et culturelles de l'élève
- valoriser l'identité de l'élève par rapport à sa culture d'origine
- permettre aux élèves de vivre en français et non de les forcer à vivre pour le français

- encourager l'utilisation de la langue française en tout temps
- respecter les compétences linguistiques acquises à la maison
- créer un climat d'apprentissage où il est agréable d'apprendre en français
- apprendre à respecter sa propre culture et les autres cultures d'expressions françaises;
- encourager la participation active des parents et des membres de la communauté;
- inciter les élèves à entreprendre des projets culturels en fournissant les moyens et l'appui nécessaire pour les mener à bien.

Le rôle de l'élève

Vivre en milieu minoritaire représente un défi pour l'élève francophone. Dans toutes les classes, on retrouve des enfants qui possèdent des niveaux de compétences linguistiques variées. Par exemple, un élève francophone d'origine africaine qui vient d'arriver peut se trouver dans la même classe qu'un élève unilingue de Montréal ou qu'une personne bilingue d'Edmonton. Ces enfants auront besoin de beaucoup d'encouragement de la part de leurs parents et de leurs enseignants. Il serait donc important que les attentes de l'élève soient clairement établies. Grâce à des objectifs précis, l'élève pourra s'impliquer davantage dans son apprentissage et prendre plaisir à apprendre.

Steinaker et Bell (cités dans Duquette et Cléroux,1993) mentionnent l'importance de la coopération entre l'école et le milieu affectif et social de l'enfant. Ils proposent que la vie étudiante s'appuie sur des compétences acquises au foyer et dans le milieu, et que les activités scolaires dépassent le cadre de l'école et s'intègrent à la vie sociale et familiale des enfants. La collaboration des parents à l'école apporte de nombreux avantages aux différents participants.

Dans l'approche communautaire, l'élève vit en harmonie avec lui -même et son milieu. Il démontre un équilibre dans toutes les dimensions de sa personnalité. Il fait preuve d'une capacité de jugement et applique sans difficulté le sens des responsabilités sociales.

L'élève a la capacité d'agir et de penser par rapport aux choses, aux personnes et aux événements. Il prend conscience de ses propres valeurs tout en respectant celles des autres.

Il démontre une bonne organisation du travail et donne son plein rendement accompagné d'efforts et de persévérance. Il communique avec son entourage en français. Il est ouvert d'esprit et accepte les différences au niveau des attitudes, des goûts et des opinions. Ainsi, il doit vivre avec les différents facteurs socio - culturels qui pourraient limiter son développement éducatif.

La liste suivante présente des exemples d'activités culturelles que les élèves peuvent adopter dans le but de favoriser le succès de l'intégration de l'approche communautaire en milieu scolaire:

- s'identifier comme francophone
- témoigner de sa fierté, de sa confiance et de son estime de soi
- parler en français avec ses amis
- poursuivre ses études à l'école secondaire et postsecondaire en français
- participer aux activés culturelles de la communauté (festival de musique, fêtes, etc...)
- organiser et participer à des activités parascolaires en français à l'école
- s'exprimer en français à l'école et à la maison

Le rôle du directeur

Dans l'approche communautaire, le directeur met l'éducation de l'enfant au premier plan. Il est un pédagogue ouvert et averti qui connaît les différents régimes pédagogiques. Le directeur est celui qui s'implique activement dans la communauté francophone et établit un bon rapport entre le milieu scolaire et le foyer familial.

Le directeur est au coeur de l'école. Il incite l'action, donne de l'énergie et du dynamisme à son équipe. Le directeur est toujours prêt à s'engager dans un renouveau pédagogique, à se remettre en question dans le but de répondre aux besoins éducatifs des jeunes francophones.

La liste suivante présente des exemples de comportements que le directeur devrait adopter dans le but de favoriser le succès de l'intégration de l'approche communautaire en milieu scolaire:

- informer la communauté de la mission de l'école francophone
- créer un contexte favorable à la mise sur pied d'un plan qui favoriserait le développement d'une vie culturelle à l'école
- collaborer chaleureusement avec les élèves, le personnel enseignant et les parents francophones et anglophones
- rendre accessible les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à la mise en oeuvre d'une politique culturelle à l'intérieur de l'école
- assurer l'intégration de l'animation culturelle dans les programmes d'études francophones

En milieu minoritaire, c'est à l'école de langue française que se joue en grande partie l'avenir des communautés francophones. L'introduction d'une pédagogie communautaire à l'intérieur de l'école donnera l'occasion de développer des liens privilégiés entre le milieu scolaire et la communauté.

L'élève est le principal acteur de l'approche communautaire. En effet, l'élève qui fréquente une école francophone doit pouvoir parler, écouter, penser, discuter, critiquer, chanter, lire en français dans son école afin qu'il puisse apprendre à apprécier et à découvrir la francophonie colombienne.

L'enseignant qui s'engage dans une pédagogie communautaire , par ses attitudes et ses croyances, va favoriser le développement chez l'étudiant francophone d'une identité personnelle, linguistique et culturelle et le sentiment d'appartenance qui le rendra apte à contribuer au renouvellement de la communauté francophone.

Les principes de l'approche communautaire visent à favoriser le développement d'un partenariat entre l'école francophone, les parents et les différents groupes communautaires francophones à l'intérieur de la communauté. Cela permet la réussite scolaire et l'épanouissement culturel de l'élève afin d'affirmer son sentiment d'appartenance en tant que franco - colombien. L'approche communautaire encourage la participation active des parents aux activités scolaires de leurs enfants et la diffusion des produits culturels à l'intérieur de l'école et de la communauté.

Pour les adolescents francophones qui ne veulent pas faire des études universitaires, le développement d'un partenariat entre l'école et le monde des affaires francophones permettra d'offrir un programme professionnel afin de mieux préparer l'élève francophone au monde du travail. L'approche communautaire donne aux élèves des outils nécessaires pour favoriser le leadership dans les activités communautaires. Ils seraient plus en mesure de contribuer à l'avancement des plans économique, social, politique et culturel de la communauté franco - colombienne.

Conclusion

En milieu minoritaire, un défi culturel se joue; les attentes de la communauté francophone envers le rôle culturel de l'école de langue française sont élevées mais peu claires. Les parents sont conscients que l'enseignement de la langue française ne suffit pas à développer chez l'élève une identité culturelle forte. Ils perçoivent plutôt l'école francophone comme une institution qui a pour mission de sauvegarder la culture francophone. Si le rôle de l'école francophone en matière de langue française semble être assez bien défini , il n'en est pas de même en ce qui concerne celui de la culture.

Les élèves qui fréquentent l'école francophone ne forment pas plus un groupe homogène au niveau culturel qu'au niveau linguistique. Dans ces conditions, on peut s'interroger sur deux aspects: quelle culture sera transmise par l'école de langue française? Comment cette culture sera - t - elle transmise par l'école?

Il devient donc plus difficile d'offrir des programmes d'études comportant des références à une seule culture. Quelle culture doit - on enseigner? la culture québécoise, la culture canadienne - française ou la culture franco - colombienne? Devrait - on enseigner la culture à travers les traditions folkloriques ou comme des façons de vivre et de penser? Il est difficile de trouver la vraie solution à ces questions.

Les raisons pour lesquelles les parents envoient leurs enfants à l'école francophone diffèrent selon qu'on s'adresse aux couples endogames ou exogames. Cette absence de consensus parmi les parents concernant la mission culturelle de l'école francophone explique aussi l'ambiguïté du rôle des écoles minoritaires dans la sauvegarde de la culture française.

L'école française en milieu minoritaire doit s'affirmer comme un milieu de vie culturellement authentique; c'est ce qui ressort de la documentation scientifique concernant les développements de l'identité culturelle et du bilinguisme additif, surtout dans le contexte franco - colombien. Nous avons proposé que l'approche communautaire ait la possibilité d'offrir une éducation culturelle de qualité comme moyen de préserver la langue et la culture françaises malgré l'opposition de la société anglo - dominante envers la francophonie.

Selon l'approche communautaire, c'est par le biais de compétences culturelles authentiques qu'une langue s'intègre le mieux. Il semblerait donc important de développer une bonne collaboration entre la famille, la communauté et l'école afin de mieux intégrer, dans le contexte scolaire franco - colombien, les valeurs culturelles de la communauté dans laquelle l'enfant vit.

Bibliographie

Bernard, R. (1997) Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. Revue des sciences de l'éducation; **Vol.XXIII, no 3.**

Cazabon, B. (1996). Pour une pratique de soi ou De la place de l'identité culturelle dans l'éducation de langue française au Canada. Symposium régional de l'Ouest - Cahier de participation.

Cloutier, R. (1996). Psychologie de l'adolescent. **Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.**

Colombie - Britannique, Ministère de l'Éducation. (1995). Le programme de Français langue première - De la maternelle à la 7e année. Victoria.

Desjarlais, L. (1989). C'est maintenant l'heure de l'école albertaine. Une étude du régime d'application en Alberta de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. **Monographie de l'Association canadienne - française de l'Alberta.**

Duquette, G. Cléroux, C. (1993). Vivre en milieu minoritaire: Principes théoriques, possibilité et limites, recommandations pratiques. La revue canadienne des langues vivantes; **Vol 49. no 4.**

Erikson, E. (1972). Adolescent et crise. La quête de l'identité. **Paris: Éditions Flammarion.**

Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu minoritaire. La revue canadienne des langues vivantes; **Vol 49, no 4.**

Gohier, C. (1993). Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne; implications pour l'éducation interculturelle. In C. Gohier et M.Schleifer (éd.), La question de l'identité. Qui suis - je? Qui est l'autre? **(p.21 - 40). Montréal: Les Éditions Logiques.**

Hébert, Y. M. (1993). L'évolution de l'école francophone en milieu minoritaire: Images, paroles, transformations et actions. La revue canadienne des langues vivantes; **Vol 49. No 4.**

Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones du Canada. Revue des sciences de l'Éducation, **Vol VIII. No 2.**

Landry, R. Allard, R. (1984). Bilinguisme additif , bilinguisme soustractif et vitalité ethnolinguistique. Recherche sociologique. **Vol VIII. No 2.**

Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination: Vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. La Revue canadienne des langues vivantes; **Vol 49 . no 4.**

Mahé, Y. (1993). L'idéologie, le curriculum et les enseignants des écoles bilingues de l'Alberta. 1892-1992. La revue canadienne des langues vivantes; **Vol 49. no 4.**

Tellier, S (1993). La francophonie en Colombie - Britannique. Langue et société. **Vol 44.**

University of Alberta

Intervenants dans le programme d'immersion française: diplômés, enseignants, administrateurs et parents.

par

Florence Cyr

Activité de synthèse
soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 1999

DÉDICACE

Je dédie cette recherche, à tous ceux[1]qui un jour, ont pensé qu'ils étaient nés trop petits pour accomplir. Je voudrais simplement leur dire que "*nous sommes tous libres d'être et de devenir ce que nous sommes. Il n'y a d'obstacles à notre volonté que les limites que l'on se fixe soit même. Le péché originel, c'est de limiter l'être.*"

Richard Bach

[1] Dans ce document, le masculin est à titre épicène.

ABSTRACT

The objective of this research project is to review the recent literature to determine if graduates of the French immersion programs have enjoyed their experience within the program, if teachers of the French immersion programs are trained to teach within these programs, if the spoken languages of administrators have an impact on French immersion programs and if the influence of parental support is still felt in French immersion programs.

According to research accumulated since 1989, we reached the following conclusions. Graduates of the French immersion program are very satisfied with the program and would also like their own children to experience the same positive learning situation. We also found that the training of new French immersion teachers is effective due to the university programs available, although experienced teachers have not always been trained for teaching in French immersion programs. The research shows as well that unilingual English speaking administrators are leading French immersion programs with the help of bilingual French speaking resource people, however, some teachers lack confidence in the unilingual English speaking administrators'role in promoting the French immersion programs especially when they demonstrate little interest in the French language and in French immersion programs. It was also affirmed that in choosing a French immersion program for their child, parents have already made the decision to be advocates for the program.

From the review of the literature, the following recommendations to improve the French immersion programs were made. Graduates from the French immersion programs believe courses offered to high school students should be in subjects where there are many opportunities to communicate orally. Due to the need to keep teachers informed of ongoing research, teachers should partake in professional development activities in French every year. Furthermore, it is suggested that French immersion administrators be chosen with care, mindful of

their attitudes toward their role as administrators of French immersion programs. Finally, guidelines are established and followed to deal with classroom problems primarily through parent-teacher interaction.

SOMMAIRE

Le but de ce travail est de vérifier parmi les écrits des chercheurs si les diplômés désireraient revivre leur séjour dans les programmes d'immersion française, si les enseignants oeuvrant dans ces programmes sont bien formés, si les langues parlées par les administrateurs influencent le fonctionnement des programmes d'immersion française et si l'implication des parents dans ces programmes est toujours aussi importante.

Selon les recherches analysées depuis les années 1989 à nos jours, nous constatons que les diplômés de la douzième année sont très satisfaits de leur séjour dans les programmes d'immersion française et aimeraient faire vivre l'expérience à leur propre enfant. Nous remarquons aussi que la formation des nouveaux enseignants oeuvrant dans les programmes d'immersion française est adéquate grâce aux programmes de formation de base maintenant disponibles dans plusieurs institutions universitaires. Toutefois les enseignants expérimentés n'ont pas tous été formés pour enseigner dans ces programmes. Nous notons également que les administrateurs unilingues anglophones réussissent à gérer leur école, avec l'aide de personnes-ressources bilingues. Par contre, certains enseignants doutent du rôle de promoteur des programmes d'immersion française que joue l'administrateur unilingue anglophone particulièrement si celui-ci démontre peu d'intérêt envers le français. Le projet de recherche confirme aussi que les parents ont choisi les programmes d'immersion française pour leur enfant et qu'ils désirent participer à leur éducation.

Les recommandations pour améliorer le programme d'immersion française sont que les cours offerts aux étudiants du secondaire comprennent des matières où il est plus facile de dialoguer. Nous encourageons aussi les enseignants à assister à, au moins, un atelier de perfectionnement en français par année. Nous suggérons que les administrateurs posent volontairement leur candidature aux

postes de direction des écoles offrant des programmes d'immersion. Nous proposons également qu'il y ait des règles établies, dans l'école, expliquant aux parents que tout problème relié à la salle de classe doit être résolu principalement avec l'enseignant.

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier ma mère pour m'avoir fait comprendre qu'une femme éduquée est une femme libre.

J'aimerais ensuite remercier, mon compagnon de vie, Edward Jancisin, pour n'avoir jamais été froissé de sentir que, souvent, l'obtention de ma maîtrise occupait la première place dans ma vie. Je lui dis tout simplement merci d'avoir compris.

Je tiens à remercier ma superviseure de projet, madame Lucille Mandin, Ph.D., pour sa chaleur et son encouragement lors de l'élaboration de mon activité de synthèse ainsi que madame Yvette Mahé, Ph.D., pour avoir également accepté de lire et de réviser mon travail. Les suggestions, que toutes deux m'ont apportées, ont contribué au succès certain de ce travail. Je ne saurais assez leur exprimer ma gratitude.

Je tiens aussi à remercier mes amies et collègues de travail, Annie Garneau, Maureen Doyle et MiJoung Nam qui ont bien voulu lire ma recherche au coeur de leurs vacances d'été afin de m'aider à la parfaire. Elles ont été mes premières critiques.

J'aimerais remercier particulièrement mon ami Jean-Émile Landry qui a su m'encourager tout au long de cette maîtrise et qui a toujours été là pour moi lorsque j'avais besoin d'un avis et d'un appui.

Mon dernier remerciement, mais bien loin d'être le moindre, est pour mon frère Jean-Claude, ce continuel apprenant, qui m'a toujours inspiré à vouloir étudier encore un peu plus et qui n'a jamais cessé de croire en mon potentiel humain et scolaire. C'est par son exemple que j'ai su prendre mon envol tel un Jonathan.

Table des matières

SECTION UN

INTRODUCTION

L'immersion en langue française au Canada a connu un essor extraordinaire depuis 1965, époque où débutait alors ce programme comme projet pilote dans une école de St-Lambert, à Montréal. Les parents, insatisfaits par les programmes éducatifs de l'époque en langue seconde, recherchaient pour leur enfant, une approche pédagogique différente afin de leur assurer un meilleur apprentissage de la langue seconde (Lambert et Tucker, 1972). Heureusement que ce premier groupe de parents avait accepté que ce programme d'immersion française soit évalué, dès son départ, par des chercheurs de l'université McGill (Lambert et Tucker, 1972). Le rapport élogieux, de ces chercheurs, allait être le premier pas d'un programme éducatif qui allait marquer l'histoire de l'éducation bilingue au Canada.

La première classe d'immersion française était un groupe d'enfants inscrit en maternelle. Madame Billey Bichon, première enseignante des programmes d'immersion, avait réussi à créer une atmosphère française où les apprentissages prenaient place à travers les chansons, les jeux, les activités d'arts plastiques et les histoires françaises (Vincent et Lafontaine, 1994). Les enfants avaient également comme devoirs de regarder certaines émissions télévisées, sélectionnées, non seulement pour enrichir leur vocabulaire mais dont le but était aussi de promouvoir le français à la maison; une sorte de décloisonnement scolaire du français (Lambert et Tucker, 1972).

L'expérience de la maternelle ayant été très satisfaisante, les enfants continuaient en première année où toutes les matières leur étaient enseignées en français. L'instruction en anglais débutait en deuxième année et continuait graduellement jusqu'en sixième année, augmentant de 20% à 50% au cours de l'élémentaire (Vincent et Lafontaine, 1994). Nous remarquons que les normes sont encore très semblables en ce qui concerne le temps consacré à l'anglais

dans les classes d'immersion française et que la pédagogie par le jeu et les chansons est encore très actuelle.

C'est grâce à l'effort commun d'un groupe de parents anglophones, tenant mordicus à ce que leurs enfants apprennent la langue de la majorité de la province du Québec, que le programme d`immersion française allait se développer dans tout le pays et prendre l'ampleur qu'on lui connaît (Lambert et Tucker, 1972; Vincent et Lafontaine, 1994). Nous tenons toutefois à préciser que les premières classes d'immersion en français ont eu lieu en 1958 à la commission scolaire de West-Island à Montréal ainsi que dans une école privée à Toronto en 1962 (Alberta Education, 1996). Il existait donc, avant St-Lambert, un vent de bilinguisme au Canada.

Les programmes d'immersion française ont été conçus pour développer le bilinguisme chez les anglophones et promouvoir la tolérance culturelle et linguistique envers les canadiens francophones.

Lorsque nous regardons les statistiques émises dans le rapport annuel de 1997 du commissaire aux langues officielles (1998), nous constatons que les inscriptions aux programmes d'immersion française dans les écoles publiques canadiennes sont au-delà de 317 000 étudiants. Ce programme est offert à plus de 27 000 Albertains et il y a environ 178 écoles dans la province qui ont un programme d'immersion. Nous pouvons constater que le programme d'immersion française est au-delà de l'engouement passager, qu'il est bel et bien là pour rester et qu'il se porte honorablement dans son ensemble.

Avec cette croissance continue que connaît le programme d'immersion française, bien que quelque peu atténuée ces dernières années (Commissaire aux langues officielles 1995, 1996, 1997 et 1998), nous pouvons comprendre la raison pour laquelle ce programme est toujours d'un vif intérêt pour les chercheurs. Au début, leurs recherches étaient centrées sur le rendement scolaire et linguistique (Genesee, Holobow, Lambert, Cleghorn et Walling,

1985; Lambert et Tucker, 1972; Rebuffot, 1993). Il fallait être certain que les enfants apprendraient le français et que ce ne serait pas au détriment de l'anglais. Les recherches étaient surtout orientées pour apaiser la crainte des parents et des administrateurs qui pensaient que les programmes d'immersion pouvaient avoir des effets négatifs sur les enfants au niveau scolaire, social et linguistique (Safty, 1989).

Ensuite, les chercheurs se sont surtout penchés sur la pédagogie de l'immersion (Lyster, 1990; Obadia, 1985; Tardif, 1987). C'est un cheminement quelque peu normal, car une fois les recherches démontrant que les enfants obtiennent un bon rendement scolaire, alors, il devient intéressant de se pencher sur le "comment les enfants apprennent". Les recherches actuelles maintiennent encore cette tendance (Laplante, 1993; Lyster, 1994; Marrie et Netten, 1992).

Toutefois les chercheurs ont aussi observé d'un peu plus près l'organisation même de l'école telle la formation des enseignants (Day et Shapson, 1996; Obadia, 1996), le rôle de leadership de l'administrateur (Day, M.J., 1992; Murphy, 1992), le support des parents (Hadikin, 1991; Osborne, 1990; Poyen, 1994) et ils ont enquêté sur ce que les diplômés (Lauzon, 1993; MacFarlane et Wesche, 1995) avaient retenu de leur aventure dans les programmes d'immersion française. Dans ce travail, c'est surtout sur ces dernières recherches que l'auteure s'attardera. L'accent n'est pas mis sur l'apprentissage de la langue seconde mais plutôt sur le milieu dans lequel cette langue est offerte.

La raison d'être de cette activité de synthèse est d'identifier les composantes qui reflètent le succès d'un programme d'immersion française, en faisant une recension des écrits pour la période de 1989 à nos jours. Les questions de recherche abordées dans cette étude sont:

- Les diplômés des programmes d'immersion française ont-ils le désir de revivre leur expérience en immersion et/ou de la faire vivre à leur enfant?

- Les enseignants sont-ils formés pour enseigner dans les programmes d'immersion française?
- Les langues parlées des administrateurs influencent-elles le fonctionnement d'un programme d'immersion française?
- Quelle est l'importance de l'implication des parents dans un programme d'immersion française?

L'importance des questions

Nous espérons, par cette étude, démontrer l'importance du rôle des enseignants, des administrateurs et des parents dans le fonctionnement d'un programme d'immersion.

Nous souhaitons que les suggestions des diplômés mènent à l'amélioration des programmes d'immersion. Nous croyons que les enseignants et les administrateurs pourraient être incités à réfléchir sur leur formation, à comprendre l'importance du développement professionnel continu et désirer perfectionner leur français. Nous pensons que les administrateurs pourraient devenir plus familiers envers les besoins et les contraintes des enseignants oeuvrant dans les programmes d'immersion et vice versa. Nous espérons que les administrateurs et les enseignants pourront mieux apprécier l'importance de l'implication des parents dans les programmes d'immersion.

Dans un dernier temps, nous pensons que cette étude pourraient inciter d'autres chercheurs à poursuivre des recherches dans le domaine de l'importance et de l'influence du rôle que joue les divers intervenants (administrateurs, enseignants, anciens diplômés, parents ou autres) dans les programmes d'immersion et dont il y a encore trop peu de travaux faits jusqu'à maintenant.

Limitation

Le but de cette étude est de recenser les différents écrits sur les programmes d'immersion française, depuis les années 1989 jusqu'à nos jours,

qui mentionnent les diplômés, les enseignants, les administrateurs et les parents. Il se peut que l'auteure n'est pu ou su retracer certaines recherches pertinentes et comme l'auteure n'a pas fait elle-même la collecte de nouvelles donnés, les généralisations proviennent uniquement des écrits que l'auteure a analysés. Ce travail est axé uniquement sur le programme d'immersion française.

L'auteure a pu aussi être trompée par sa propre expérience personnelle étant enseignante dans les programmes d'immersion française depuis 15 ans.

Suppositions

Dans ce travail, l'auteure suppose que la littérature sélectionnée pour appuyer sa recherche est pertinente.

Elle suppose également que les diplômés interrogés dans les recherches ont su se souvenir de leur propre expérience dans les programmes d'immersion et ont émis des opinions objectives face à l'amélioration des programmes. Elle pense que la formation des enseignants joue un rôle sur la façon dont ceux-ci se sentent compétents face à leur enseignement. Elle suppose aussi que les langues parlées par le directeur peuvent créer un impact sur le fonctionnement du programme d'immersion. Elle croit aussi que les parents sont toujours impliqués dans les programmes d'immersion même si ceux-ci ont une existence de plus de trente-trois ans.

Définitions de termes

Programme d'immersion française: c'est un programme scolaire destiné aux élèves ne possédant pas en général la langue française au moment de leur entrée dans le programme. Ceux-ci par le biais de l'enseignement des matières scolaires acquièrent l'apprentissage du français tout au long de leur scolarité.

Programme d'immersion française précoce: c'est le programme scolaire défini plus haut, au régime pédagogique français, qui commence soit en maternelle ou en première année et qui continue jusqu'à la fin du secondaire. Le pourcentage d'enseignement de la langue seconde peut varier d'un conseil

scolaire à l'autre. En général, il s'échelonne ainsi: 100% français de la maternelle à la première année, 80% à 100% français de la deuxième année à la troisième année, 60% à 80% de la quatrième année à la huitième année et enfin de 50% à 80% de la neuvième année à la douzième année.

Une école à voie double: c'est une école à deux régimes pédagogiques offrant à la fois un programme régulier d'enseignement en anglais et le programme d'immersion française.

Un centre d'immersion: c'est une école à un régime pédagogique, n'offrant que le programme d'immersion française.

Des ateliers ou cours de perfectionnement: toutes activités, toutes rencontres pédagogiques pendant l'école ou après l'école où les enseignants avec un spécialiste sont amenés à parfaire leur enseignement en immersion. Nous incluons aussi tous les cours universitaires, suivis après le baccalauréat, qui ont trait aux programmes d'immersion.

SECTION DEUX
LES DIPLÔMÉS
Introduction

Dans cette section de notre travail, nous parlerons des diplômés de douzième année qui ont terminé leurs études postsecondaires dans des écoles offrant un programme d'immersion française précoce. Nous aborderons ainsi la première question de notre étude: *les diplômés seraient-ils prêts à refaire l'expérience qu'ils ont vécue dans les programmes d'immersion et la feraient-ils vivre à leur propre enfant?*

Nous continuerons notre questionnement en parlant des points suivants: les avantages que les diplômés ont perçus en matière de leurs études postsecondaires et de leur choix de carrière, les éléments du programme qui ne leur ont pas plus, les suggestions qu'ils proposent pour l'amélioration du programme d'immersion ainsi que celles amenées par certains chercheurs. Nous terminerons en parlant des moyens entrepris par les diplômés pour maintenir leur niveau de français.

Expérience vécue dans le programme d'immersion

Dans l'étude de Husum et Bryce (1991), nous pouvions lire que 67 sur 78 répondants revivraient eux-mêmes l'expérience de l'immersion tandis que 63 d'entre eux la feraient connaître à leur enfant. Dans la recherche de MacFarlane et Wesche (1995), parmi les diplômés interrogés, 81% ont dit qu'ils étaient complètement ou très satisfaits de leur programme d'immersion.

Lauzon (1993), nous fait également constater que les diplômés perçoivent les programmes d'immersion française dans lesquels ils ont été éduqués comme une expérience enrichissante. Dans cette recherche, la totalité des diplômés, 39 sur 41 inscriraient leur enfant en immersion. Dans MacFarlane et Wesche (1995), nous pouvons aussi constater qu'une proportion aussi élevée que 90% des diplômés interrogés enverrait leur enfant dans le programme d'immersion

française. Dans une étude faite par le Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba (1991), 88% des diplômés recommanderaient ce programme d'immersion aux autres. Il est donc impressionnant de constater que les diplômés sont dans l'ensemble très satisfaits de leur séjour dans les programmes d'immersion française.

Avantages en matière d'études postsecondaires et du choix de carrière

Les diplômés disaient que leur éducation dans les programmes d'immersion avait agi positivement sur leur choix d'études postsecondaires et leur choix de carrière (Husum et Bryce, 1991; Lauzon, 1993) ainsi que leur respect des différences culturelles et leur confiance en eux-mêmes (Lauzon, 1993).

Dans leur recherche, Husum et Bryce (1991) mentionnaient qu'un peu plus de 35% des répondants disaient que leurs emplois découlaient directement de leur connaissance du français tandis que 53% indiquaient que leur emploi découlait en partie ou en totalité de leur connaissance du français. C'est intéressant, car une des raisons premières de la préférence des parents pour les programmes d'immersion française, est d'offrir à leur enfant l'opportunité d'un meilleur choix de carrière.

Éléments négatifs perçus du programme d'immersion

Plusieurs éléments semblent influencés les décrochages scolaires au secondaire dans les programmes d'immersion française: le peu de choix de cours, le manque d'activités parascolaires et le français oral limité, la qualité du personnel enseignant et de l'enseignement, ainsi que d'autres points pertinents.

<u>Le peu de choix de cours</u>

Dans les études de Lauzon (1993), Obadia et Thériault (1997), Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba (1991), les diplômés exprimaient leur insatisfaction quant au peu de choix de cours offerts au secondaire.

Le manque d'activités parascolaires et le français oral limité

Les diplômés dans l'étude de Lauzon (1993) mentionnaient le manque d'activités parascolaires ou ils auraient aimé pratiquer leur français oral. Dans l'étude de Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba (1991), nous remarquons également que les diplômés auraient aimé être incités davantage à s'exprimer en français dans les classes et à l'extérieur de celles-ci.

Un point intéressant dans cette étude faite par le Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba (1991), est que les trois quarts des diplômés interrogés avouent ne pas avoir utilisé le français à l'extérieur des classes lorsqu'ils étaient étudiants. Nous pouvons penser ici à l'éternel complainte de l'adulte, tandis qu'il était étudiant aurait voulu être davantage sollicité à l'école mais qui à l'époque, contestait toutes les exigences scolaires.

La qualité du personnel enseignant et de l'enseignement

Dans Husum et Bryce (1991), plusieurs diplômés mentionnaient le besoin d'améliorer la qualité du personnel enseignant dans les programmes d'immersion ainsi que la qualité de l'enseignement (Rehorick, 1993).

Swain (1996) note dans son travail de recherche que ce que les enfants entendent de leur enseignant est parfois limité; le contexte de la salle de classe n'étant pas toujours propice à tel ou tel développement de vocabulaire tel le vouvoiement. Elle note aussi que 19% seulement des erreurs grammaticales des enfants de 6e année étaient corrigées par l'enseignant, le reste souvent négligé par celui-ci. Swain remarque également que les erreurs n'étaient pas non plus nécessairement corrigées selon un suivi pédagogique ou linguistique mais plutôt par simple exaspération. Freed (1991) dit qu'il y a encore beaucoup à apprendre au sujet de la correction des erreurs car les erreurs faites chez les sujets semblent faire partie du processus d'apprentissage. C'est d'autant plus inquiétant que ces erreurs se logent si bien dans les habitudes langagières des sujets qu'elles résistent à l'intervention des enseignants essayant de corriger ces défauts. Nous

pensons que le genre de mesures correctives inconsistantes sans suivi éducatif n'aide pas les enfants à parfaire leur français oral et que ceux-ci en sont conscients si l'on se fie aux remarques soulevées par les diplômés.

Autres points

D'autres éléments mentionnés par les diplômés étaient la surcharge de travail ressenti par les étudiants du programme d'immersion française (Obadia et Thériault, 1997) ainsi que la perception que leurs habiletés langagières en anglais étaient un peu faibles (Lauzon, 1993).

Rehorick (1993) ajoute aussi que certains étudiants décrochent des programmes d'immersion française car ils ont l'impression d'avoir atteint une compétence suffisante de la langue française en 9e année et ne désirent pas aller plus loin. Elle précise que même s'ils avaient eu plus de choix de cours, de meilleurs enseignants, etc., cela ne changerait pas nécessairement leurs décisions de quitter le programme.

Nous aimerions aussi ajouter que plusieurs autres recherches soulignent le fait que les enfants qui quittent le programme d'immersion ne réussissent pas nécessairement mieux lorsqu'ils vont au programme régulier anglais (Rebuffot,1993).

Suggestions des diplômés

Dans diverses recherches (Hart, Lapkin et Swain, 1989 et Hart et Lapkin, 1990, cités par Harley, 1994; Husum et Bryce, 1991; MacFarlane et Wesche, 1995; Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba, 1991), les diplômés émettent des suggestions qui permettraient d'améliorer nos programmes d'immersion.

Ils suggèrent de diminuer les leçons de grammaire (Husum et Bryce, 1991), d'apprendre des expressions de tous les jours (Hart, Lapkin et Swain, 1989 et Hart et Lapkin, 1990, citées par Harley, 1994; Husum et Bryce, 1991). Ils proposent également le besoin de participer à des activités parascolaires où le

français est parlé en dehors de la salle de classe, dans des contextes réels d'apprentissage (Hart, Lapkin et Swain, 1989 et Hart et Lapkin, 1990, cités par Harley, 1994; Husum et Bryce, 1991; MacFarlane et Wesche, 1995; Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba, 1991).

Dans l'étude de MacFarlane et Wesche (1995), 76% des répondants pensaient que l'usage du français à l'extérieur de la salle de classe était primordial et un nombre aussi élevé que 90% des diplômés interrogés signalaient que les contacts avec les francophones devraient faire partie du programme d'immersion française.

Nous pouvons penser que si c'est un meilleur français que les diplômés des programmes d'immersion française préconisent, ces futurs parents seront beaucoup plus exigeants face à ces programmes (Obadia, 1996) car eux-mêmes connaîtront assez la langue pour voir et savoir si tout s'y passe selon leurs désirs.

Suggestions amenées par les chercheurs

MacFarlane et Wesche (1995) nous disent que même s'il existe, de la part des jeunes de l'immersion, un désir et un effort de vouloir entrer en contact avec des francophones, il faut que ce contact soit établi dès le début de leur entrée dans le programme d'immersion, car il y a peu de chance que cet aspect change après avoir reçu leur diplôme du secondaire. Ces chercheurs notaient aussi que même si les programmes d'immersion étaient localisés dans des villes à forte agglomération francophone où les étudiants auraient eu l'opportunité d'utiliser leur français quotidiennement, ils ne profitaient pas davantage de l'occasion. Nous pensons qu'il est donc primordial que les étudiants des programmes d'immersion française établissent des contacts avec les francophones, dès l'élémentaire, afin que cela devienne naturel pour eux et non pas exceptionnel, de désirer parler avec des francophones.

Salvatori (1994) suggère qu'en encourageant les étudiants à participer dans différents groupes ou clubs sportifs scolaires, ils acquièrent une identité

comme membre entier de l'école. Ils ne sont plus seulement identifiés qu'au programme d'immersion française mais à toute la communauté scolaire. Il dit qu'il est alors difficile d'exclure un étudiant du programme d'immersion française si c'est lui qui a organisé l'activité ou qui a compté le point gagnant de la partie de ballon-panier. Lauzon (1993) précise qu'à cet âge, les étudiants du premier cycle du secondaire aiment faire partie du groupe, de toute la communauté scolaire et qu'ils ne veulent pas être différents.

Salvatori (1994) souligne également que l'étudiant est le coeur du programme d'immersion française. Leur bon comportement et leur résultat aux examens provinciaux parlent en faveur des programmes d'immersion. Il suggère de faire connaître aux étudiants ce rôle protagoniste qu'ils jouent et qui souvent protègent le programme d'immersion contre les coupures budgétaires et fera que le programme est là pour rester. Salvatori ajoute aussi que les enseignants ont la responsabilité de démontrer aux étudiants du secondaire que l'immersion française est un avantage pour eux dans leurs études postsecondaires. Il précise que laisser croire aux enfants que leurs notes seront meilleures en anglais va à l'encontre des résultats des tests de rendement au niveau provincial qui démontrent que les enfants d'immersion française obtiennent de meilleures notes dans ces tests que leurs pairs anglais.

L'étude du Planning, Research and Policy Coordination Branch, (1991), souligne un point intéressant en ce sens. Nous pouvons y lire que des diplômés qui avaient suivi des cours de sciences et de mathématiques en français pendant leurs études secondaires avaient eu l'impression d'avoir perdu quelque chose parce la langue d'enseignement avait été le français. Cependant les chercheurs, après avoir analysé plus en profondeur ces sujets d'inquiétude, ont noté que parmi ceux qui avaient suivi par la suite des cours de sciences et de mathématiques en anglais pendant leurs études postsecondaires, 50% de ce groupe rapportaient n'avoir eu aucune difficulté et quand les difficultés avaient

été notées, elles étaient mineures et toujours en rapport avec la terminologie. Nous pensons, en effet, que les enseignants devraient informer les enfants sur ce genre de perceptions souvent injustifiées lorsqu'elles sont analysées en profondeur.

Moyens utilisés des diplômés pour maintenir leur niveau de français

Nous pouvons penser qu'une des raisons pour laquelle nous décidons d'apprendre une langue seconde est le désir de vouloir parler et communiquer avec les gens associés à cette langue. MacFarlane et Wesche (1995) nous font comprendre que le français étant la langue de la minorité, il n'est pas aussi signifiant chez nos étudiants d'immersion française que l'anglais, langue de la majorité. MacFarlane et Wesche ajoutent que les étudiants choisissent d'apprendre le français pour des raisons personnelles et pas nécessairement sociales. Cela peut expliquer la raison pour laquelle les étudiants sont réticents de parler le français à l'extérieur des cours mais restent persuader que cela est important d'être dans le programme d'immersion française. Ils veulent décrocher les meilleurs emplois mais pas nécessairement aller visiter et converser avec leurs voisins francophones avec lesquels ils s'identifient peu.

Plusieurs diplômés dans les études de Husum et Bryce (1991), Lauzon (1993), Wesche, Morrison, Ready et Pawley (1990), faisaient un effort consciencieux pour poursuivre ou maintenir leur français en prenant des cours, en écoutant la télévision ou la radio, en allant au cinéma, ou encore, en participant à des événements français. Même si dans l'étude de Husum et Bryce (1991), cela ne représentait que 25% de leur écoute totale de télé ou de radio. Ce n'est quand même pas négligeable car ces diplômés continuent de leur plein gré à maintenir leur niveau de langue française.

Deux études longitudinales, une menée dans la région de l'Ontario et l'autre dans la ville de Calgary (Hart, Lapkin et Swain, 1989 et Hart et Lapkin, 1990, citées par Harley, 1994) indiquent que 75% des diplômés interrogés lors de

leur dernière année d'études secondaires désiraient poursuivre des cours de français à un niveau postsecondaire. Un an plus tard, les chercheurs notent que 60% des étudiants interrogés dans la région de l'Ontario disaient suivre effectivement un ou plusieurs cours en français alors que la proportion était de 40% pour les étudiants interrogés dans la région de Calgary. Les deux raisons majeures, données par les étudiants pour ne pas avoir suivi de cours en français même s'ils l'avaient désiré au début, étaient du à des conflits d'horaires et le fait que les cours recherchés au niveau postsecondaire n'étaient pas disponibles. Nous trouvons encourageant de constater qu'effectivement un grand pourcentage de diplômés du secondaire se sentent assez confiants pour poursuivre des cours de français à un niveau supérieur. L'étude de Wesche, Morrison, Ready et Pawley (1990) nous démontre aussi que des étudiants interrogés, poursuivant leurs études postsecondaires dans quatre universités canadiennes, cheminaient très bien.

Dans leur étude MacFarlane et Wesche (1995), ont remarqué que les diplômés qui avaient atteint un plus haut niveau de performance en français et qui le pratiquaient encore le plus souvent, étaient ceux qui avaient utilisé leur français à l'extérieur de la salle de classe ou encore avaient dialogué avec les francophones.

Harley (1994) nous fait remarquer cependant que même si les diplômés n'utilisent pas leur français pendant une très longue période de temps, celui-ci n'est pas irrémédiablement perdu. C'est souvent par la pratique qu'on peut remettre les mots en place. Elle parle de cet ancien diplômé qui avait décidé, après 35 ans sans pratiquer son français, de suivre un cours de français. Le professeur avait trouvé remarquable qu'il sache encore autant de vocabulaire. L'étudiant lui-même s'était étonné de se souvenir d'autant de mots.

Conclusion

Notre première question est concluante. Un nombre élevé de diplômés émette des opinions très favorables envers les programmes d'immersion. La majorité d'entre eux revivrait l'expérience de leur programme d'immersion et désire y envoyer leurs enfants.

Plusieurs diplômés reconnaissent que le fait de savoir le français a influencé leur choix d'études postsecondaires et favorisé leur carrière. Certains diplômés critiquent le peu de choix de cours qui leur a été offert dans leur programme d'immersion au niveau secondaire. Certains mentionnent aussi qu'ils avaient été déçus de la qualité de leur français oral ainsi que la qualité des enseignants et de l'enseignement reçu.

Les diplômés suggèrent que l'on encourage, dans les programmes d'immersion, les dialogues à l'extérieur des salles de classe ainsi que les activités parascolaires où les expressions orales de tous les jours sont plus authentiques.

Certains chercheurs pensent qu'il est important d'encourager les enfants à parler au nom du programme d'immersion en leur faisant connaître les points forts de l'immersion tels les bons résultats aux tests provinciaux ou encore selon nous, tous les points pertinents amenés par les recherches faites sur les diplômés.

Plusieurs diplômés continuent de maintenir leur niveau de français en écoutant la radio, la télévision, en lisant ou en allant au cinéma à l'occasion ou encore en poursuivant des études postsecondaires en français. Il est intéressant de noter que les diplômés qui faisaient le plus d'effort pour parler français lors de leurs études secondaires sont souvent ceux qui le pratiquent le plus souvent.

SECTION TROIS

ENSEIGNANTS

Introduction

Nous ne pouvons imaginer les programmes d'immersion française sans ses enseignants. Dans cette section, nous approfondirons la deuxième question de notre travail: *les enseignants sont-ils formés, selon les chercheurs, pour enseigner dans les programmes d'immersion?* Nous parlerons donc dans un premier temps, de la provenance des enseignants de l'immersion ainsi que la formation de base et continue de ces derniers.

Dans un deuxième temps, nous discuterons de la perception des enseignants de l'immersion comme promoteurs du bilinguisme canadien. Puis, nous conclurons avec les différents isolements que peuvent vivre les enseignants de l'immersion.

Provenance des enseignants de l'immersion

Ces dernières années, nous semblons parler un peu moins d'un manque d'enseignants en immersion française. Contrairement à l'impression qui laisse penser que ce répit provient du fait que l'immersion française, au Canada, a atteint un plateau et que cela est dû à une absence d'enfants en immersion; Obadia et Martin (1995) voient les choses autrement. Leurs recherches montrent que 50% des conseils scolaires interrogées, ont atteint leur plus haut niveau d'enseignement en immersion soit en douzième année et que d'ici le tournant du siècle, 80% de ces conseils scolaires auront atteint ce niveau. Nous pouvons lire aussi dans cette étude qu'une proportion de 45% de ces conseils scolaires n'anticipaient plus aucune augmentation au niveau des inscriptions.

Selon Obadia et Martin (1995), le Québec continue d'être la province d'où provient le plus d'enseignants en immersion française (38%), suivi par les maritimes (19%) et les provinces des prairies (15%). En 1984, 73% des enseignants oeuvrant dans un programme d'immersion française au Canada,

étaient francophones tandis que 20% étaient anglophones et les autres allophones (Wilton et al., 1984, cités par Obadia, 1996). En 1992, il y avait 57,7% des enseignants qui étaient francophones et 33,5% étaient anglophones (Day et al., 1993 cités par Obadia, 1996). Nous pouvons attribuer ce changement aux nouveaux enseignants, qui sont maintenant recrutés dans les universités de l'ouest canadien, qui ne sont pas nécessairement francophones mais qui ont une formation en immersion française.

Boutin (1993) parlant des enseignants débutants en immersion, nous dit qu'ils devraient posséder une fluidité de la langue seconde afin de pouvoir développer les concepts et le bagage langagier des enfants. Elle indique son inquiétude face à la formation de certains de ces enseignants qui ne possèdent pas toujours le vocabulaire approprié et vaste que les leçons peuvent exiger. Sa recherche ne donne toutefois pas l'origine des enseignants observés.

Formation de base des enseignants

Day et Shapson (1996) démontrent dans leur travail qu'il y a encore énormément d'enseignants qui oeuvrent en immersion sans avoir reçu de formation dans ce domaine. Dans leurs recherches où ils interrogeaient 2000 enseignants, ils nous font remarquer que sur ce groupe, seulement 32,9% des enseignants avaient reçu une formation spécialisée en immersion. Ainsi 67,1% n'avaient pas reçu de formation pendant leurs études pour enseigner en immersion. En plus, ces chercheurs ajoutent que 30,3% des enseignants interrogés avaient fait la plupart de leurs études en anglais.

Une étude nationale (Martin, Obadia et Rodriguez, 1993, citée par Obadia, 1996) dévoile qu'il y a jusqu'à 23 institutions, c'est-à-dire 46% des facultés d'éducation qui offrent soit des programmes complets de formation de base (14 institutions) soit des programmes de formation continue (9 institutions). Ces programmes peuvent s'échelonner sur une période d'un an à quatre ans. Obadia (1996) constate que c'est une augmentation de plus de 46 %, depuis 1986, alors

qu'il n'y avait que 16 facultés offrant de tels programmes de formation auparavant. Neuf d'entre elles offrent un programme de maîtrise et trois des programmes de doctorat.

Obadia (1996) ajoute qu'il y a aujourd'hui des programmes de formation de professeurs d'immersion dans toutes les provinces canadiennes et que les enseignants sont de plus en plus recrutés à travers les facultés offrant des programmes de formation en immersion française. Le problème de la formation inadéquate ne semble donc pas être chez les jeunes enseignants mais plutôt chez les anciens enseignants qui enseignent en immersion depuis des années (Obadia et Martin, 1995).

Nous pensons que la formation continue des enseignants deviendra essentiel pour la qualité des programmes d'immersion. Nous croyons que l'apprentissage d'une langue est un processus à long terme et encore plus si c'est une langue seconde. Nous pensons également que l'éducation est un monde en évolution constante et que les enseignants doivent se tenir au courant des différents mouvements pédagogiques.

Formation continue des enseignants

Heffernan (1991) nous fait remarquer que la pédagogie basée maintenant sur la reconnaissance des divers besoins et intérêts des apprenants exige que les enseignants renouvellent leur approche pédagogique. Peut-être encore davantage ressenti maintenant qu'auparavant, les enseignants en immersion ont besoin d'une solide formation universitaire dans la langue seconde et d'ateliers de perfectionnement.

Dans l'étude de Day et Shapson (1996), un pourcentage de 57,1% des 2000 enseignants interrogés pensaient qu'ils avaient besoin de perfectionnement dans la pédagogie de l'enseignement en situation d'immersion française. Une proportion de 30,6% des répondants avait reçu des cours de perfectionnement en immersion française après leurs études. En totalité 54,1% des enseignants

interrogés avaient reçu soit pendant et/ou après leurs études universitaires une préparation spécifique à la pédagogie de l'immersion française.

Les activités privilégiées des enseignants par lesquelles ils amélioraient leurs stratégies d'enseignement étaient entre autres, les activités de planification entre collègues, leur enseignement dans l'école et les ateliers de perfectionnement. Les enseignants sont friands de rencontres où ils peuvent échanger leurs idées. Ils font ainsi des remises en question sur leur enseignement et désirent se parfaire.

Lamarre (1994) amène le fait que "les enseignants ont tendance à participer plus aux activités pédagogiques quand elles sont spécifiques à l'immersion française et quand elles sont en français" (p. 200, traduction libre). Lors d'ateliers tenus en français, Lamarre précise que les enseignants interagissent beaucoup plus entre eux quand ils travaillent dans un même but et comprennent la langue dans sa totalité. Ces sessions tenues en français aident aussi les enseignants à maintenir et à améliorer leur français (Day et Shapson, 1996; Lamarre, 1994; Obadia, 1996).

Obadia (1996) suggère de répondre aux besoins des enseignants par les réseaux télématiques et par la décentralisation des cours universitaires où l'université (les professeurs) se déplace et non les étudiants (les enseignants). Il suggère aussi des stages linguistiques et culturels où les enseignants peuvent alors se ressourcer au niveau de la langue et de la culture française.

Certains enseignants donnent parfois l'impression que les nouvelles méthodes d'enseignement ne s'appliquent pas à l'immersion (Rehorick, 1993) car celles-ci sont souvent développées en anglais en premier, les programmes d'immersion étant dans des provinces anglaises. Nous pensons que des ateliers de perfectionnement pédagogiques peuvent aider ces enseignants à réaliser que leurs perceptions ne sont pas toujours justifiées. Nous comprenons qu'une nouvelle série de livres en anglais ne peut être utilisée dans un programme

d'immersion française mais qu'il faut peut-être s'attarder à la pédagogie innovatrice derrière ses livres. Il ne faut pas fermer trop rapidement la porte.

Salvatori (1994) précise que la clé pour une meilleure formation de nos enseignants ne repose pas seulement sur la formation universitaire mais aussi sur la façon dont nous gérons nos écoles, partageons nos ressources, encourageons et facilitons les échanges entre les enseignants.

Enseignants promoteurs du bilinguisme canadien

Bourassa-Tremblay (1992) note que certains enseignants se sentent particulièrement responsables du succès du programme d'immersion française dans leur école si le support administratif n'est pas là. Ils deviennent impliqués au point d'en être des sortes de missionnaires du bilinguisme canadien. Gagné (1992) parle de ces femmes enseignantes qu'elle a identifiées comme "artisanes de l'ombre" (p. 94), des modèles culturels et linguistiques que les enfants imitent sans que souvent elles mêmes ne s'en rendent compte. Ces enseignantes qui reproduisent, en sourdine dans leur classe, une vision du Canada dans laquelle elles rendent hommage à la culture et à la langue française sans toutefois dénigrer l'anglais, culture et langue première des enfants.

Les enseignants sont tellement impliqués dans les programmes d'immersion à vouloir faire apprendre le français aux élèves qu'ils aiguisent leur sens de l'observation au point d'amener des constatations très pertinentes sur l'apprentissage de la langue française dans les programmes d'immersion française. Rousseau (1995) a interrogé un enseignant qui compare les enfants de la maternelle à des malentendants car ne comprenant pas bien la langue, il faut constamment leur présenter les activités le plus visuellement possible. Ce même enseignant remarque que les enfants posent souvent des questions avec des réponses incluses à l'intérieur qui ne nécessitent de l'enseignant qu'une affirmation ou une négation. Il ajoute que c'est comme si ces petits enfants

avaient développé leur propre stratégie afin de vérifier le sens des mots qu'ils entendent et qui leur sont si peu familiers.

Les enseignants de la maternelle parlent également de la routine comme élément vital au bon déroulement de la classe. C'est par cette routine que l'enfant trouve sa sécurité intérieure et peut ainsi s'ouvrir et s'épanouir dans l'apprentissage de la langue seconde. Par routine, on entend un ordre établi dans la salle de classe ou se déroule quotidiennement le même genre d'activités scolaires tel le cercle de partage autour de l'enseignant, le calendrier, les chansons, les centres, etc. (Rousseau, 1995). Les enseignants sont encouragés dans leurs efforts lorsqu'ils entendent les enfants anglophones parler français. Bourassa-Tremblay (1992) dans sa recherche nous dit que le plus grand succès des enseignants de première année était le développement prodigieux de l'acquisition de la langue française par leurs élèves, de septembre à juin, au niveau de la compréhension et de la production orale et écrite.

Isolements vécus par les enseignants de l'immersion

Ruban (1996) parle dans sa recherche de différents "isolements" (p. 75, traduction libre) que les enseignants des programmes d'immersion française peuvent ressentir. Elle a tiré, adapté et ajouté ces diverses catégories d'isolements à partir d'un sondage réalisé sur les enseignants francophones en 1983 (Commission de la langue française de la fédération canadienne des enseignants, 1983).

Ruban (1996) note donc ce que les enseignants oeuvrant en immersion française peuvent ressentir: (a) un isolement pédagogique quand ils manquent de ressources scolaires ou pédagogiques, d'un service de soutien et qu'ils ont peu d'ateliers de perfectionnement, (b) un isolement professionnel quand il n'y a pas de liens ou de réseaux de communication entre les enseignants des programmes en immersion ou au régulier, (c) un isolement culturel quand le milieu culturel français manque d'enrichissement, (d) un isolement psychologique quand les

enseignants ne se sentent pas reconnus, (e) un isolement administratif quand le support administratif n'est pas là et que les prises de décisions scolaires excluent l'enseignant,

Ruban (1996) adapte les deux catégories suivantes afin de mieux refléter la réalité du milieu des écoles d'immersion française en Alberta: (f) un isolement géographique quand tu es la seule école du genre dans ton milieu, (g) un isolement numérique quand le nombre d'enfants ou d'enseignants dans un programme est moins élevé que dans l'autre programme. Enfin, Ruban ajoute une dernière catégorie qui, encore une fois, nous concerne particulièrement bien en Alberta, (h) un isolement langagier qui englobe la dominance d'une langue sur l'autre, l'anglais sur le français.

Nous pouvons penser qu'aucun enseignant ne vit ces isolements en grand nombre, cependant plusieurs d'entre nous qui travaillant dans les programmes d'immersion française peuvent avoir vécu à un moment donné de leur carrière un ou quelques uns de ces isolements.

Isolement pédagogique

Bourassa-Tremblay (1992) nous dit que les enseignants des programmes d'immersion ont besoin d'adapter et créer du matériel. Ils sont stressés de ne pas être toujours compris des enfants. Ils se sentent préoccupés d'être incapables d'en faire autant que l'enseignant anglais. Ruban (1996) mentionne également que les enseignants sont absorbés par les programmes d'études en changement avec lesquels ils doivent s'adapter ou se familiariser avec ses nouvelles méthodes. Ils sont soucieux de bien préparer les enfants pour les examens provinciaux et ils sont préoccupés par le remaniement de la gestion du temps afin de pouvoir réussir à enseigner tous les objectifs scolaires.

Plus de la moitié des répondants, 52% à 57%, dans une étude de Day et Shapson (1996) indiquaient qu'ils n'avaient aucun accès à une administration bilingue ou francophone ou encore une bibliothécaire francophone dans leur

école. Nous pensons que sans support français, un enseignant se sent pas mal isolé dans sa classe d'immersion française. Nous croyons aussi que les enfants se rendent vite compte que le français n'est pas une priorité dans l'école et ne font pas d'effort pour le parler à l'extérieur des classes.

Isolement professionnel

Lamarre (1994) note que les enseignants ont plus tendance à partager leur connaissance professionnelle et prendre des décisions concernant leur classe avec des administrateurs parlant français.

M.J. Day (1992) note dans son étude que certains enseignants anglais ont mentionné qu'un programme d'immersion française pouvaient faire tort à l'estime de soi de l'étudiant unilingue anglais. Nous sommes portés à croire qu'il pourrait exister de la part de ces enseignants anglophones, une certaine gêne à reconnaître le bien-fondé du programme d'immersion française dans leur école et nous pensons que la communication entre les enseignants des deux programmes soit d'immersion française, soit régulier en anglais, pourrait être compromise, chaque groupe s'isolant dans son programme.

Isolement culturel

Salvatori (1994), dans sa recherche, dit que les enseignants doivent promouvoir le français à l'extérieur de leur classe par des voyages culturels, des productions théâtrales, des projections de films et des excursions françaises. Il précise que ceux-ci sont promoteurs du programme au même titre que les étudiants. Nous pensons, en effet, que les enseignants ont souvent cette préoccupation d'exposer les élèves le plus fréquemment possible au français par différents moyens. C'est une tâche qui peut être bien lourde à mener dans un environnement anglophone.

Certains conflits peuvent être vécus aussi entre enseignants francophones provenant de milieux différents à travers le Canada (Lamarre 1989, 1994). Ce n'est donc pas toujours un problème entre anglais et français. Dans son étude,

Ruban (1996) parle de conversations parfois vives et controversées entre enseignants francophones venant de milieux différents.

Isolement psychologique

Les enseignants sentent parfois que leur administrateur unilingue anglophone leur délègue des rôles de leadership pédagogique tout simplement parce que ceux-ci n'ont pas le choix, ne pouvant le faire eux même à cause de leur difficulté à s'exprimer en français (Lamarre, 1994). Ces enseignants ne sentent pas que leur administrateur les apprécie vraiment pour leur habileté de leadership dans un programme d'immersion française.

Isolement administratif

Certains enseignants perçoivent aussi que les administrateurs des programmes à voie double sont plus préoccupés à diviser également leurs priorités entre les deux programmes au lieu de travailler au succès du programme d'immersion française (Bourassa-Tremblay, 1991; Lamarre, 1994). D'autres enseignants se sentent parfois isolés avec leur statut minoritaire (Gagné, 1992). Le support administratif devient particulièrement important pour ces enseignants qui ont besoin de se sentir représentés et appuyés.

Lamarre (1994) dit également que les conflits entre les enseignants des deux programmes sont très atténués et les interactions plus nombreuses lorsque les enseignants sentent que les ressources sont bien distribuées dans les programmes. Lamarre précise que pour réussir une distribution équitable, il faut une administration qui a une connaissance des besoins différents qu'amènent les programmes d'immersion.

Isolement langagier

Les enseignants interrogés dans l'étude de Ruban (1996) travaillaient dans un centre d'immersion, cependant la grande majorité d'entre eux avaient déjà enseigné dans des écoles à voie double. Ruban note que ces enseignants percevaient la langue française dans le centre d'immersion comme un soutien aux

relations entre collègues. La langue française était vécue non seulement dans la classe mais aussi à travers toute l'école. Les annonces, les assemblées, les activités culturelles étaient menées en français. Les enseignants, toujours dans la recherche de Ruban, semblaient dire que c'était à travers la langue que se définissait la vision de l'école.

Lamarre (1994) a trouvé également que les enseignants, oeuvrant dans un centre d'immersion française, ne devaient plus faire des compromis entre l'anglais et le français. Ils n'avaient plus besoin de se préoccuper du programme régulier en anglais. Ils parlaient tous en faveur du même programme, celui de l'immersion française. Lamarre notait aussi que les enseignants ont davantage tendance à partager leurs connaissances professionnelles et prendre des décisions concernant leurs classes avec des administrateurs qui parlent en français.

Dans les programmes à voie double, la langue officielle devient souvent l'anglais à cause des directeurs, des enseignants, des personnes-ressources et des étudiants unilingues anglais. C'est la langue de la communication qui est utilisée dans toute information.

Gagné (1992) relate les paroles de cette enseignante, qui disait se souvenir, à ses débuts dans le monde de l'immersion, que les réunions des enseignants se tenaient en anglais car l'enseignant de musique ne pouvait parler le français alors qu'elle même parlait et comprenait très peu l'anglais. Nous pouvons nous demander où est l'égalité linguistique dans ce genre de situation. Gagné parle donc de ces enseignants qui très conscients de ce déséquilibre linguistique, se sentent quelque peu exploités par ce système de valeurs alléguant que le français est la langue emmurée de la salle de classe alors que l'anglais est la langue décloisonnée de l'école qui vibre partout à l'extérieur des classes. Il est également difficile de ne pas constater que dans les écoles à voie double, le français devient souvent une langue reléguée au second plan (Bourassa-

Tremblay, 1992; DeFrenza, 1990; Gagné et O'Reilly, 1993; Lamarre, 1994; Salvatori, 1994).

Il existe également des malaises dans les écoles à voie double qui sont vécus par un seul groupe sans même que l'autre groupe ne le sache. M.J. Day (1992) signale, dans son étude, que les enseignants anglais étaient inquiets de la présence de la langue française de plus en plus parlée dans le salon des enseignants alors que les enseignants français n'avaient pas perçu cela comme étant une contrariété chez leurs collègues anglophones.

Conclusion

Nous avons tenté de répondre à notre deuxième question sur la formation des enseignants en constatant qu'il y a eu une augmentation de plus de 46% des facultés offrant des programmes complets de formation en immersion depuis 1986.

Par conséquent, le problème de la formation des enseignants ne réside plus autant chez les nouveaux enseignants qui semblent être maintenant mieux formés pour la pédagogie de l'immersion. La difficulté vient plutôt du côté de certains enseignants oeuvrant dans les programmes d'immersion depuis longtemps et qui n'ont aucune formation en immersion. Il y a également ceux qui ont reçu une formation universitaire seulement en anglais ou ceux qui maîtrisent mal le français. Il y a aussi les enseignants qui ne sont jamais retournés à l'université pour se recycler ou ceux qui n'ont jamais suivi d'ateliers de perfectionnement pédagogique.

Plusieurs enseignants reconnaissent toutefois leur formation inadéquate et désirent s'améliorer. La question du perfectionnement pour parfaire sa pédagogie et maintenir son niveau de langue française deviendra cruciale pour la qualité des programmes d'immersion française car nous remarquons non seulement, qu'un nombre d'enseignants oeuvrant en immersion française n'est pas bien formé, mais aussi qu'il y a plus d'anglophones et d'allophones qui

enseignent dans les programmes d'immersion française. Comme il y aura aussi de plus en plus d'anciens diplômés envoyant leur enfant dans les programmes d'immersion française, la formation adéquate des enseignants deviendra primordiale car ces anciens diplômés pourront évaluer la qualité d'enseignement que recevront leur enfant, connaissant eux-mêmes la langue.

Nous avons remarqué que les enseignants prennent à coeur leur rôle d'éducateurs bilingues et sont récompensés dans leur effort lorsqu'ils entendent les enfants parler français. Ils deviennent promoteurs du bilinguisme canadien et spécialistes avisés de l'apprentissage de la langue seconde.

En dernier, nous nous sommes penchés sur les travaux des chercheurs dont différents isolements pouvaient avoir été vécus par les enseignants interrogés tel l'isolement pédagogique, professionnel, culturel, psychologique, administratif et langagier. Nous pensons que ces isolements peuvent créer un impact sur la vie d'un enseignant. Un enseignant qui a l'impression qu'il manque de ressources en français, qui se sent seul dans sa salle de classe, qui ne peut vivre la culture française, qui croit qu'il n'est pas apprécié, qui n'a pas de support administratif et qui doit chuchoter le français en dehors de sa salle de classe peut trouver difficile de s'épanouir pleinement en tant qu'enseignant dans un programme d'immersion française. Comment alors pourrait-il avoir le désir de perfectionner sa pédagogie et son niveau de français?

SECTION QUATRE

ADMINISTRATEURS

Introduction

Dans cette partie du travail, nous aborderons la troisième question de notre étude: *les langues parlées des administrateurs influencent-elles le fonctionnement d'un programme d'immersion?*

Nous identifierons d'abord les langues parlées des administrateurs gérant les programmes d'immersion française ainsi que leur formation continue. Ensuite nous parlerons de l'administrateur aux prises avec des programmes à différents régimes pédagogiques. Nous continuerons avec les administrateurs quant aux enseignants et à l'évaluation de ces derniers et nous terminerons avec les administrateurs quant aux demandes des parents.

Les langues des administrateurs

En 1994, l'Association canadienne des professeurs d'immersion, dans une mini-brochure, énonçait des directives pour la réussite d'un programme d'immersion française. Voici ce que nous pouvons lire en ce qui concerne le personnel de direction et de soutien. Celui-ci devrait comprendre "un secrétariat et un personnel administratif bilingues dans les écoles et les conseils scolaires, ainsi que des enseignants bibliothécaires, des orthopédagogues, etc., bilingues"(p. 3).

Les administrateurs sont souvent parachutés dans des écoles offrant des programmes d'immersion française. Les conseils scolaires leur imposent ces programmes peu importe leur croyance et leur motivation (Lamarre, 1989; Lemire, 1989). Ils ont souvent peu de formation pour ce genre d'administration (Day,M.J., 1992; DeFrenza, 1990). Ils n'existent aucun programme universitaire sur l'administration scolaire en milieu d'immersion en langue française. Ils apprennent leur métier sur le tas.

La littérature nous présente maintes recherches (Day, M.J., 1992; Lamarre, 1989, 1994; Lemire, 1989; Matté, 1991; Salvatori, 1994) où l'on peut constater que les administrateurs des écoles offrant des programmes d'immersion française dans des écoles à voie double n'ont souvent qu'une connaissance minime du français et souvent même ne possède aucune connaissance de cette langue.

Les administrateurs reconnaissent avoir recours et besoin d'une personne-ressource française afin de pouvoir correctement coordonner les programmes d'études en immersion française s'ils ne sont pas bilingues (Day, M.J., 1992; Lamarre, 1989, 1994; Matté, 1991).

Bourassa-Tremblay (1991) spécifie que si un administrateur ne parle pas la langue française, il se doit de démontrer au moins le même engagement dans le programme que les apprenants. C'est-à-dire une attitude positive envers le français, une motivation pour apprendre la langue et le désir de l'utiliser. Elle ajoute que si l'administrateur ne peut donner l'exemple d'un haut niveau de compétence dans la langue, qu'il donne l'exemple d'un bon apprenant de la langue et il aura fait son travail d'administrateur d'un programme d'immersion française. Il lui faut donc s'engager dans le programme, comprendre le contexte de l'immersion, être un bon messager et croire au programme d'immersion française.

L'administrateur quant à la formation continue

Matté (1991) précise que les conseils scolaires devraient soutenir leurs administrateurs au point de vue de la formation continue et au niveau financier. Il est difficile de gérer une école sans soutien moral ou financier.

À Calgary, il y a une organisation appelée " The French Immersion Principals Group" comprenant des administrateurs de différentes écoles d'immersion de Calgary Board of Education (CPF Newsletter Alberta, 1995/96). Le but principal de cette organisation est de partager, de discuter des problèmes reliés à l'immersion et d'y trouver ensemble des solutions. Les

administrateurs se rencontrent six à huit fois annuellement. C'est une association qui joue un rôle de soutien particulièrement important chez les administrateurs qui en sont à leur premier pas dans les programmes d'immersion.

À la Faculté Saint-Jean, se tenait en novembre 1998, un congrès extrêmement bien organisé pour les leaders en éducation oeuvrant en immersion. Ce congrès intitulé "French Immersion in Alberta: Building the Future" était présenté par les groupes suivants; Alberta Education, CPF (Canadian Parents for French Alberta Branch), ASBABE (Alberta School Boards Association for Bilingual Education), College of Alberta School Superintendents et bien sûr la Faculté Saint-Jean. Il y a un effort, qui se manifeste de plus en plus, afin de répondre aux divers besoins auxquels font face les différents chefs de file des programmes d'immersion. Ces derniers doivent cependant désirer se prendre en main.

Il est vrai maintenant qu'avec la décentralisation des conseils scolaires, le rôle de directeur est en train de changer. Il s'avère de plus en plus préoccupé par le budget de son école et les coupures qu'il lui faut faire chaque année. L'administrateur de demain sera-t-il davantage un gestionnaire qu'un leader pédagogique?

L'administrateur quant aux programmes à différents régimes pédagogiques

La tâche des administrateurs est d'autant plus ardue s'ils administrent des écoles à voie double, c'est-à-dire un programme régulier en anglais et un programme d'immersion en français offrant des classes allant de la maternelle aux classes de neuvième année comme c'est parfois le cas en Alberta. Nous pouvons penser aux nombres de réunions différentes ainsi que la préparation supplémentaire d'information à compiler que cela peut impliquer. Lemire (1989) mentionnait aussi la planification des horaires de travail des enseignants, qui peut causer bien des maux de tête aux administrateurs surtout s'il y a des

enseignants qui partagent leur tâche entre deux programmes. Il ne faut oublier non plus l'horaire des enfants du secondaire qui peut être un autre casse-tête pour les administrateurs des écoles à voie double.

Plusieurs chercheurs mentionnent que les administrateurs doivent promouvoir les activités jumelées lorsqu'ils gèrent deux programmes (Lemire, 1989; Salvatori, 1994). Une équipe de travail constructive implique non seulement la tolérance mais une vision commune. Un défi non négligeable des administrateurs des écoles à voie double selon Salvatori (1994) est donc d'assurer l'harmonie et la coopération entre les enseignants des deux programmes. Il arrive qu'un groupe d'enseignants d'un programme puisse se sentir négliger par rapport à l'autre programme (Day, M.J., 1992; Murphy, 1992; Lemire, 1989; Salvatori, 1994).

Salvatori (1994) recommande que les administrateurs encouragent leur personnel à prendre des chaperons entre enseignants de différents programmes, dans la même école. Nous savons que lors de voyages culturels, les enseignants du programme d'immersion française requièrent l'aide de personnes bénévoles. Ces derniers sont souvent anglophones alors pourquoi ne pas encourager un enseignant anglais à être chaperon. Il en va de même pour la visibilité des enseignants de l'immersion dans les programmes anglais. Ce n'est pas une mince tâche que d'essayer d'avoir un personnel partageant une même vision alors qu'ils oeuvrent dans des programmes différents. C'est d'autant plus difficile si on se réfère à Ruban (1996) dont les enseignants interrogés semblaient dire que la vision scolaire se définit mieux à travers une langue.

L'administrateur peut aussi prendre à l'occasion l'opportunité pour expliquer à son personnel ce que l'immersion apporte à l'école: des parents impliqués, des élèves performants et une moyenne plus haute sur les examens provinciaux. Il a aussi la responsabilité de faire valoir le bien fondé du programme au conseil scolaire (Salvatori, 1994).

Lamarre (1994) écrit que les conseils scolaires et les administrateurs devraient réaliser que la pédagogie de l'immersion est distincte et différente de celle dont la langue première est l'anglais. Elle précise donc que les décisions des administrateurs par rapport aux différents programmes qu'ils offrent devraient englobées "la notion d'équité et non d'égalité" (p. 202, traduction libre).

L'administrateur quant aux enseignants

L'administrateur efficace est celui qui implique tous les enseignants dans la prise de décisions, qui est responsable des programmes d'études et facilite l'implantation de ceux-ci, tout en subvenant aux besoins de son personnel enseignant (Safty, 1992).

M.J. Day (1992) note, dans sa recherche, que les enseignants se sentent impliqués dans le processus décisionnel concernant les politiques scolaires et les solutions aux problèmes qui surviennent dans leur école. Toutefois, elle ajoute que l'implantation des programmes d'études ne peut se faire, avec succès, si les enseignants et les administrateurs ne se font pas confiance mutuellement.

Salvatori (1994) suggère que les administrateurs devraient travailler autant que possible à alléger l'horaire de l'enseignant de l'immersion qui a souvent plusieurs sujets à enseigner à différents groupes avec peu de ressources. Nous savons que les enseignants doivent de plus en plus participer à des activités parascolaires, un directeur ne peut s'attendre à ce que son enseignant en immersion soit très impliqué après l'école si son horaire est surchargé.

Les administrateurs sont aussi parfois inquiets de certains de leurs enseignants qui ont de la difficulté à s'intégrer à leur milieu car la culture dominante n'est pas la leur, et ils ne réussissent pas à s'acculturer (Lamarre, 1989). Il est certain que le choc des cultures n'est pas toujours facile à vivre même entre francophones.

Il y a aussi le dilemme auquel les directeurs doit faire face en ce qui a trait au choix d'un personnel qualifié maîtrisant la langue française. Ce n'est pas toujours facile de trouver des spécialistes en musique, en orthopédagogie (Murphy, 1992) et en technologie qui connaissent à la fois la matière et la langue. Le manque de suppléants adéquats en immersion reste un autre problème critique auquel bien des directeurs doivent faire face pendant l'année scolaire (Obadia, 1996).

L'administrateur quant à l'évaluation des enseignants

Safty (1992) nous rappelle que nous connaissons les résultats qui peuvent parfois découler d'un manque de communication entre deux personnes parlant la même langue et par ce fait même que nous pouvons facilement imaginer le risque de conflits qui peuvent résulter entre deux individus ayant des intérêts différents, un bagage culturel différent, un statut social différent parlant d'autant plus deux langues différentes.

Day, M.J. (1992) souligne dans son travail que les administrateurs ont identifié comme prioritaire leur tâche de superviseur des programmes d'études. Cependant dans cette même étude, aucun enseignant n'avait perçu cette tâche comme prioritaire du côté de leur administrateur. La perception des deux parties était donc fort différente. Un nombre d'enseignants ont signalé que les administrateurs menaient leur tâche de superviseur en les visitant à l'occasion dans leur salle de classe ou encore en vérifiant les bulletins des enfants. Est-ce aussi les tâches que les administrateurs ont en tête lorsqu'ils disent superviser les programmes d'études?

Plusieurs entrevues faites avec des enseignants en immersion montrent que ces derniers voient parfois avec un certain cynisme le rôle que jouent les administrateurs unilingues anglophones dans l'implantation du programme d'immersion française (Lamarre, 1994; Murphy, 1992; Safty, 1992). Promouvoir la langue française lorsqu'on ne la parle pas et évaluer les

compétences linguistiques des enseignants en français peuvent effectivement paraître douteux.

Safty (1992) émet clairement son opinion face à ce genre d'évaluation quand elle dit :

> In evaluating teachers, the non-French-speaking principal often has to rely on non-content based observation clues such as class tone, time on task, variety of activities presented to the students, and so forth. But the nature of the task and the quality and pedagogical usefulness of teaching activities are subordinated to an artificial observation of students and of teachers "doing" something. Observations of conceptual clarification, task, analysis, questioning techniques, and varieties of communication are necessarily deduced. (p. 29)

Day, M.J. (1992) nous fait remarquer que certains enseignants critiquent l'habileté d'un administrateur unilingue anglophone à les évaluer, d'autres enseignants indiquent qu'un administrateur unilingue anglophone peut discerner certaines stratégies d'enseignement sans avoir à connaître la langue. Ces enseignants jugent entre autres que l'effort de parler en français et avoir une attitude favorable envers le français sont aussi importants que seulement connaître la langue.

Les enseignants préfèrent l'aide de leurs collègues plutôt que celle de leurs administrateurs en ce qui regarde l'évaluation pédagogique (DeFrenza, 1990; Day, M.J., 1992). St-Louis (1994) suggère que le rôle d'un administrateur est d'encourager les enseignants à prendre des risques en facilitant des programmes d'insertions professionnelles du genre mentor-protégé. Ce genre de programmes, où des enseignants accompagnateurs experts sont jumelés pendant toute l'année scolaire à des enseignants débutants ayant les mêmes niveaux ou disciplines, sont de plus en plus populaires aux États-Unis. L'enseignant expert (le mentor) et l'enseignant débutant (le protégé) se rencontrent hebdomadairement et évaluent où ils en sont dans leurs objectifs scolaires. Le

mentor reçoit même un montant d'argent tout comme s'il s'occupait d'un stagiaire.

Dans l'étude de M.J. Day (1992), le personnel enseignant ayant plusieurs années d'expérience, percevaient que leur directeur était surtout préoccupé par les enseignants qui avaient peu d'expérience dans le métier. M.J. Day signale même "du ressentiment de la part des enseignants avec expérience pour le peu de contact qu'ils ont avec leur directeur" (p. 131, traduction libre). Tous les enseignants apprécient le feed-back administratif concernant leur enseignement. Le genre de programmes d'insertions professionnelles suggérées par St-Louis (1994) serait une façon de remédier à ce problème.

L'administrateur quant aux parents

Les parents occupent particulièrement une partie importante du temps que dispose un administrateur d'un programme d'immersion française pour accomplir son travail. Les parents ayant des enfants dans un programme d'immersion ont besoin d'être sécurisés; ils ont souvent peur que l'école ne réponde pas aux besoins de leurs enfants, sont exigeants et veulent souvent des réponses immédiates à leur requête (Lamarre, 1989; Lemire, 1989). Ils ne comprennent pas toujours que leur enfant peut avoir de la difficulté. Être bilingue pour un anglophone ne veut pas dire parler aussi bien qu'un natif francophone (Murphy, 1992). D'ailleurs bien des enseignants reconnaissent la surcharge des administrateurs quant aux exigences des parents, de la communauté et de l'école (Day, M.J., 1992).

Ce n'est également pas toujours facile pour un administrateur d'affronter les problèmes des enseignants qui sont des parents et de leur approche parfois différente par rapport à la discipline scolaire et à leur propre enfant (Murphy, 1992).

Conclusion

Pour savoir si les langues parlées de l'administrateur influencent le fonctionnement d'un programme d'immersion, nous avons d'abord noté, dans les recherches faites jusqu'à ce jour, que les administrateurs des écoles à voie double étaient souvent unilingues anglophones. Ceux-ci ne semblaient pas préoccupés par le fait qu'ils ne parlaient pas français en autant qu'ils avaient une personne-ressource bilingue sur laquelle s'appuyer, tel un directeur adjoint bilingue ou encore un coordinateur de langues secondes à la commission scolaire auquel ils pouvaient se référer au moment opportun.

Plusieurs administrateurs n'ont jamais reçu de formation en immersion. Ils apprennent leur travail sur le tas. Il n'existe aucun programme universitaire sur l'administration scolaire en milieu d'immersion en langue française et les ateliers de perfectionnement pédagogique spécifiquement conçus pour les administrateurs des programmes d'immersion sont pratiquement inexistants.

Plusieurs enseignants critiquent l'habileté d'un directeur unilingue anglophone à les évaluer. Ils préfèrent les évaluations faites par les collègues qui parlent français. Certains recherches suggèrent que des programmes d'insertions professionnelles seraient une bonne façon de procéder. Les enseignants avec expérience (les mentors), se sentiraient valorisés de guider les enseignants débutants, (les protégés) et ne vivraient pas d'isolement psychologique dont certains enseignants expérimentés semblent souffrir. Les administrateurs étant souvent occupés avec les enseignants débutants au détriment des enseignants expérimentés.

Certaines recherches nous montrent que plusieurs enseignants restent sceptiques tant qu'au rôle de promoteur et de leader du programme d'immersion, que joue l'administrateur, quand celui-ci ne parle pas la langue française. Certains enseignants pensent que si un administrateur ne connaît pas le français, il est important qu'il démontre une attitude positive envers le

français, une motivation pour apprendre la langue et l'utiliser afin que les enseignants sentent son implication dans le programme.

La difficulté des administrateurs à fournir un rôle de leadership dans les programmes d'immersion peut venir d'un autre problème que la langue. Les administrateurs sont parfois tout simplement déborder. Ils doivent partager leur temps entre harmoniser deux programmes, régler des problèmes de discipline, rassurer des parents, trouver du personnel enseignant qualifié et même parfois enseigner.

Nous pouvons dire qu'un administrateur est avant tout une personne qui tel un capitaine doit diriger son bateau et ses matelots à bon port. C'est lui qui tient le gouvernail et maintient le cap dans la bonne direction. Il est celui dont l'école a besoin pour mener à bien sa mission ou sa barque. Il est celui qui harmonise son personnel en incitant les enseignants à se parfaire, à rompre avec leurs vieilles habitudes pour en acquérir de nouvelles. Il est aussi un leader qui se doit de modeler le mieux possible la vision de l'école afin que l'équipage embarque avec lui, croit en lui et veuille participer pleinement à l'aventure.

Les recherches semblent donc démontrer qu'il y a de la part des enseignants un plus grand respect et une plus grande confiance lorsque leur administrateur parle la langue française ou démontre un intérêt envers celle-ci. Toutefois un administrateur unilingue anglophone peut gérer son programme d'immersion avec l'aide de personnes-ressources françaises.

SECTION CINQ

LES PARENTS

Introduction

Nous arrivons donc à la dernière question de notre étude: *quelle est l'importance de l'implication des parents dans un programme d'immersion française?* Nous parlerons d'abord de la scolarité des parents qui ont des enfants dans les programmes d'immersion. Nous poursuivrons avec la satisfaction des parents face aux programmes d'immersion et les parents comme groupe actif. Ensuite, nous nous attarderons aux préoccupations de ceux-ci et nous finirons avec les conflits qui existent parfois entre différents groupes de parents.

Scolarité des parents

Dans l'étude de Hadikin (1991) nous constatons que les parents qui ont des enfants qui fréquentent des programmes d'immersion française ont un taux de scolarité plus élevé que les parents qui ont des enfants au programme régulier en anglais. Dans sa recherche, 35,8% des parents des enfants du programme d'immersion interrogés avaient complété des études postsecondaires comparativement à 17,2% des parents des enfants du programme régulier.

Brassard (1990) a trouvé des résultats similaires dans son étude. Elle précise que 32,7% des parents qui ont des enfants en immersion ont complété des études postsecondaires quelconques comparativement à 10,8 % des parents qui ont des enfants dans le programme en anglais.

Satisfaction des parents

Hadikin (1991) nous dit que les parents se sentaient engagés et croyaient à la philosophie et au succès de ce programme malgré les coupures. Ils voyaient en l'immersion un programme éducatif de grande envergure avec un personnel engagé dans l'éducation bilingue. Les parents percevaient un programme offrant une éducation supérieure et croyaient en l'opportunité d'un meilleur choix de

carrière pour leurs enfants qui seront bilingues (Hadikin, 1991; Brassard, 1990; Lapalme, 1993).

Choix réfléchi

Les parents se posent des questions pertinentes et recherchent de l'information avant d'inscrire leur enfant dans les programmes d'immersion. Cela reflète leur intérêt dans le programme. Quand ils inscrivent leur enfant dans les programmes, ce n'est pas sur un coup de tête, c'est une décision réfléchie (Hadikin, 1991; Lamarre, 1989; Lemire, 1989).

La langue

Brassard (1990) nous dit que plusieurs parents inscrivent les enfants dans les programmes d'immersion parce qu'ils ont confiance en l'habileté de leurs enfants à s'adapter et s'impliquer en langue française dans les activités scolaires. Rousseau (1995) spécifie que même si aucun des parents dans son étude ne comprenait le français, ils restaient persuadés que l'expérience de leurs enfants en maternelle était très positive. L'accent étant mis davantage sur les activités amusantes d'apprentissage de la langue comme telle. Un parent donnait l'exemple de sa petite fille fredonnant constamment une chanson française apprise à l'école. Bien que celle-ci ne sachant pas toute la signification de chaque mot de la chanson, elle en connaissait le sens et aimait la mélodie. Un enfant heureux est un parent heureux.

Parents comme groupe actif

Les parents sont les grands promoteurs des programmes d'immersion française. L'histoire de St-Lambert parlera toujours pour eux. Leur opinion guide l'école dans l'amélioration de ses services face aux besoins de leur enfant (Saucedo, 1996). Ce sont les parents qui exercent de la pression sur les conseils scolaires pour offrir l'immersion française à leurs enfants. Celles-ci ne sont pas toujours prête à changer mais grâce aux revendications des parents, le processus est accéléré (Murphy, 1992; Salvatori, 1994).

Dans son article Poyen (1994), nous informe que l'association de Canadian Parents for French (CPF) est le porte-parole par excellence des programmes d'immersion tant au niveau local que provincial et fédéral. Poyen nous dit qu'il y a au-delà de 200 branches dans les différentes communautés canadiennes qui regroupent plus de 17 000 membres. Elle précise que cette association a probablement le groupe de parents le plus efficace au Canada.

Cette association produit un annuaire de tous les programmes d'immersion française à travers le Canada et un autre annonçant les colonies de vacances bilingues (Poyen, 1994). Elle produit aussi un bulletin de nouvelles informant ses membres de tout ce qui se passe en immersion. Elle a à son actif des livres et des brochures répondants aux diverses questions des parents ayant ou voulant inscrire leurs enfants dans les programmes d'immersion. Elle encourage et finance des rapports de recherches sur l'immersion

CPF travaille continuellement à maintenir et à améliorer les programmes d'immersion même si leur implantation est un succès. Rien n'est gagné d'avance lorsque nous travaillons pour le fait français au Canada. D'ailleurs, en reconnaissance à leur contribution extraordinaire pour leur appui aux langues officielles, la ministre du Patrimoine canadien, Sheila Copps, signait en novembre 1997, un accord de financement de quatre ans avec la CPF afin que celle-ci continue d'exercer sa tâche de réseau national de bénévoles. Une mise de fonds jamais encore accordée à un organisme représentant une communauté linguistique majoritaire (Rapport annuel, 1998).

Dans sa recherche Osborne (1990) spécifie que les stratégies de communication de CPF sont surtout des pressions par les membres, les réseaux informatiques et les agents ou comités de liaison. CPF a même son site web sur internet à l'adresse http://www.cpf.ca. Osborne spécifie que CPF considère l'utilisation des médias tels que la télévision, la radio et les journaux comme étant plutôt des stratégies de confrontation qu'ils préfèrent éviter dans la mesure du

possible. CPF n'est pas et ne veut pas être considérée comme une association aux orientations politiques quelconque (Osborne, 1990, Poyen, 1994).

Mais malgré cette association très active et sa notoriété, il y a encore plusieurs parents qui ne semblent pas toujours être très informés lorsque l'on parle du programme d'immersion française. L'association CPF devrait-elle penser à utiliser des médias plus apparents pour atteindre une plus grande masse de gens? Les organismes représentatifs dans les différentes communautés sont-ils suffisamment actifs? Qu'arrive-t-il quand il n'y a pas d'organismes représentatifs? L'école informe s'il n'y a pas de CPF dans la communauté mais elle ne rejoint souvent que les parents qui sont déjà intéressés par les programmes d'immersion.

Préoccupations des parents

Jan Finley (1996), ancienne présidente de CPF, disait qu'elle aurait pu alléger la dette nationale, si elle avait reçu, ne serait-ce qu'une pièce d'un sou, à chaque fois qu'un parent anglophone lui avait demandé si un enfant pouvait apprendre l'anglais et le lire dans un programme d'immersion française. Elle spécifiait avec raison que le message lancé n'était pas encore entendu par suffisamment de gens.

Obadia (1996) a publié un document pour CPF qui comprenait les réponses aux questions les plus fréquentes de la part du public. Il est intéressant de remarquer que certaines questions du genre mentionnées par Finley, reviennent encore mais il y en a des nouvelles qui s'ajoutent et qui auront sûrement un impact sur les futurs programmes d'immersion. Des questions telles que: y a-t-il de l'aide offerte dans les programmes d'immersion pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage? Ces programmes sont-ils pour tous les enfants? doit-on retirer un enfant du programme? Comment sera le français de mon enfant? Les parents ressentent donc diverses préoccupations auxquelles il est nécessaire de répondre.

L'orthopédagogie

Quand on constate que 61% des répondants dans la recherche de Day et Shapson (1996) ont répondu qu'il n'y avait pas d'orthopédagogues dans leurs écoles, les parents sont en droit de se poser des questions. Nous ne pouvons leurrer personne avec de telles statistiques. L'immersion ne peut être pour tous les enfants en difficultés, sans spécialistes.

Le transfert

Des recherches (Demers, 1994; Halsall, 1994; Wiss, 1989) nous disent que certains enfants peuvent effectivement avoir de la difficulté en immersion. Cependant avec des stratégies adéquates, de l'orthopédagogie, ces enfants peuvent bien réussir. Demers nous dit que ce sont les enfants à faible discrimination auditive qui sont surtout à risque et qui pourraient trouver le programme particulièrement ardu.

Les classes

Lapalme (1993) parlait de l'inquiétude des parents envers la qualité de l'apprentissage et l'efficacité de l'enseignement dans les classes d'immersion où il y un grand nombre d'enfants par classe. Elle mentionnait aussi l'insatisfaction des parents de ne pouvoir participer davantage à l'éducation de leur enfant, cela étant dû à la limitation de la langue.

La localisation

Plusieurs commentaires des parents dans Hadikin (1991) laissent penser que ce n'est pas autant le programme qui amène des problèmes au niveau des devoirs et de l'aide que ne peuvent apporter les parents mais que c'est plutôt à partir de l'enfant en tant que tel que génèrent les problèmes. Celui-ci a parfois de la difficulté à se faire des amis dans le voisinage car ceux-ci ne fréquentent pas nécessairement l'école en immersion qui est souvent absente du quartier de l'enfant. L'enfant peut seulement visiter ses amis du programme d'immersion à

la fin de semaine. Ses journées d'écoles sont longues car le transport est souvent compliqué et long.

Manque de communication

Les parents et les enseignants peuvent vivre des conflits créés par le manque de communication ou les différences culturelles (Ruban, 1996). Un parent qui questionne tout ce que fait un enseignant, peut absorber son énergie. Toutefois, comme le précise Ruban, c'est en étant "des agents démystificateurs" (p. 9, traduction libre) de l'immersion que les enseignants peuvent rassurer les parents. Ceux-ci alors comprendront mieux et supporteront l'enseignant.

Conflits entre les groupes de parents

Les parents ont maintenant au niveau local un rôle beaucoup plus actif que faire du bénévolat en classe. Ils peuvent être membres du conseil scolaire, de comités de parents et d'organisations scolaires jouant un rôle direct dans l'éducation de leurs enfants. Il arrive parfois que les parents s'identifient tellement au programme d'immersion qu'ils ne veulent rien entendre des autres programmes dans l'école. Ceci peut créer de graves conflits entre les différents groupes de parents (Murphy, 1992).

Lamarre (1989) donne l'exemple d'un administrateur qui pour combler ce genre de problèmes avait exigé que dans le comité de parents, il y ait un parent représentatif par classe. Ce parent devait assister à chaque réunion du comité et devait trouver un remplaçant dans la classe si celui-ci ne pouvait venir. Il y avait représentation égale de tous les parents et des divers programmes offerts dans l'école où chaque groupe était entendu. Ce n'était plus un comité de parents pour le programme régulier en anglais et un comité de parents pour le programme d'immersion française où chaque groupe tire la couverture de son côté. C'était plutôt une philosophie de collaboration et de respect. Image beaucoup plus positive pour l'école et les parents.

Conclusion

Les parents qui envoient leur enfant en immersion française ont souvent un niveau de scolarité plus élevé que ceux qui envoient leur enfant dans le programme régulier en anglais. Les parents croient au programme d'immersion qu'ils ont choisi de façon délibérée et qu'ils qualifient d'éducation supérieure. Ils y voient des enseignants engagés et des opportunités de carrière pour leur enfant bilingue. Ce sont ces genres de croyances qui font que les parents sont la source primaire du succès de plusieurs programmes d'immersion. Nous devons en faire nos alliés.

Cette section de notre travail nous démontre donc l'importance de l'implication des parents dans le programme d'immersion est énorme. Il ne faut pas se leurrer. Sans ces parents qui croient à la philosophie des programmes d'immersion, il n'y aurait pas d'enfants dans ces programmes car ce sont, qu'on le veuille ou non, des programmes choisis par les parents pour une éducation bilingue de leur enfant.

La CPF (Canadian Parents for French) qui est l'association des parents ayant des enfants en immersion est un des piliers de l'existence et la survie des programmes d'immersion. Elle est en sorte l'ange gardien du programme d'immersion et le conseiller spirituel des parents. La CPF a un site web, des livres, des brochures, des journaux. Elle organise des colonies de vacances, en français, pour les enfants. Elle finance même des recherches sur les programmes d'immersion.

Quelques parents ont des inquiétudes face aux programmes d'immersion. Ils ont besoin d'être informés, d'être rassurés. Ne connaissant pas la langue, ils ont peur de ne pouvoir aider leur enfant. Ils se questionnent sur l'aide disponible pour leur enfant, les grandes classes, la localisation des programmes et le manque de communication qu'il existe parfois entre l'enseignant et le parent.

Certains parents n'ont pas toujours une vision commune à travers une même école. Les parents de l'immersion s'identifient parfois tellement au programme choisi qu'ils ne voient pas toujours les besoins des parents des autres programmes. L'administrateur doit savoir concilier toutes les parties à la cause scolaire. Ce qui n'est pas toujours évident quand un groupe de parents est très actif et revendique des services pour leur enfant. On ne peut dénier que c'est par l'implication des parents que les programmes d'immersion française ont une voix.

SECTION SIX
RÉFLEXION PERSONNELLE

Introduction

Dans cette partie de la recherche, je me permettrai de vous faire partager mes observations en tant qu'enseignante en immersion française depuis quinze ans. Si ma propre contribution peut faire avancer la recherche, j'en serai très heureuse sachant fort bien qu'étant éloignée de la perspective scientifique, mon expérience personnelle, peut amener tout au plus une réflexion pour les bases d'une nouvelle recherche.

Les diplômés

Submersion dans la langue seconde

Je me suis souvent demandée si les débuts d'un jeune enfant inscrit à un programme d'immersion française était difficile. J'imaginais ce jeune enfant: les yeux parfois remplis d'eau, ne comprenant pas ce que son premier enseignant lui disait et ne voulant pas vraiment venir à cette école car son petit ami voisin n'y allait même pas! J'entendais son papa et sa maman lui dire que c'était très important d'apprendre la langue française. Ils ajoutaient aussi que ça lui permettrait d'avoir un meilleur emploi plus tard. Mais à cinq ans, est-ce qu'on pense au travail? Non, on veut s'amuser et s'amuser en français quand on n'y comprend rien, ça ne semble pas très rigolo! J'imaginais même un petit ami du quartier l'appelé " French fries" alors qu'il montait dans l'autobus et j'entendais alors ce jeune enfant se demander dans quelle aventure l'avait-on inscrit?

Hadikin (1991) a relaté dans son étude que parfois certains parents avaient remarqué que leur enfant avait de la difficulté à se faire des amis dans son voisinage si celui-ci ne fréquentait pas la même école que ces derniers. Ils ont également noté que les journées scolaires de leur enfant étaient longues en

raison du long trajet de l'autobus, l'école d'immersion n'étant pas toujours située dans leur quartier.

Les diplômés, dans les recherches analysées, qui ont vécu les programmes d'immersion, n'ont pas fait allusion à ce genre de craintes et d'émotions des premières années scolaires (Husum et Bryce, 1991; Lauzon, 1993; MacFarlane et Wesche, 1995; Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba, 1991). Ce n'est donc pas comme je l'ai souvent pressenti; une noyade linguistique que les très jeunes enfants de l'immersion vivent lorsqu'ils entrent en maternelle, mais bien plutôt une baignade. Si au début, la marée est haute et que cette vague française déferlant sur eux est quelque peu apeurante, la tempête a tôt fait de se calmer. Les enfants s'adaptent bien à leur milieu d'apprentissage comme nous en parlent Bourassa-Tremblay (1992) et Rousseau (1995). La très grande majorité des diplômés ont précisé qu'ils referaient l'expérience de l'immersion (Husum et Bryce, 1991), qu'ils la feraient vivre à leurs propres enfants (Husum et Bryce, 1991; Lauzon, 1993; MacFarlane et Wesche, 1995) ou la recommanderaient aux autres (Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba, 1991).

Aide adéquate

Dans les études de Brassard (1990), Hadikin (1991), Lapalme (1993), nous pouvons constater que les parents sont intéressés à ce que leur enfant apprenne une deuxième langue parce que celle-ci lui permettra plus tard d'avoir un meilleur emploi, de réussir mieux, etc. Bien que je comprenne ces valeurs, je crois que les enfants ne peuvent pas voir si loin que ça. Je suis persuadée que l'attitude de l'enfant envers l'apprentissage d'une langue seconde dépend beaucoup du plaisir immédiat qu'il en retire. Je reste convaincue que c'est à travers le jeu, les chansons, la satisfaction et la fierté de connaître cette deuxième langue au moment présent, comme nous pouvons le voir dans les recherches de Demers (1994) et Rousseau (1995), et surtout avec le support

pédagogique adéquat pour combler les différents besoins d'apprentissage et atténuer les frustrations des enfants à risque (Demers, 1994; Halsall, 1994; Wiss, 1989) que beaucoup plus d'enfants persisteront dans le programme d'immersion.

Qualité de l'enseignement

J'ai la chance d'enseigner dans une école de la maternelle à la neuvième année. Je peux voir les enfants évoluer dans leur apprentissage de la langue seconde. Cependant lorsque j'entends certains élèves du secondaire s'exprimer en français, j'ai l'âme à la tristesse tant je suis déroutée par leur accent si prononcé lorsqu'ils s'entretiennent en français. Cela me désole, sachant fort bien qu'ils parlaient mieux le français lorsqu'ils étaient à l'élémentaire. La clé est là; ils parlaient et ils parlaient en français. Je le répète année après année aux enfants. C'est le slogan de ma salle de classe. C'est en parlant français (MacFarlane et Wesche, 1995), qu'on apprend à parler français. Il n'y a pas d'autres issues pour détenir la langue et faire sienne la bonne prononciation.

Je pense que les adolescents qui écoutent souvent leur enseignant parler ou encore qui parlent constamment en anglais entre eux finissent par oublier les phonèmes de la langue française. Ils deviennent forts à l'écoute mais une langue c'est avant tout une voix et non seulement des oreilles. Je crois que la pédagogie à l'élémentaire est plus axée sur le travail d'équipes et de coopération que celle du secondaire. Je suis convaincue qu'il y a des répercussions au niveau de la langue seconde au secondaire. C'est inquiétant. D'autant plus, comme nous le constatons dans les recherches de Lauzon (1993), Obadia et Thériault (1997), Planning, Research and Policy Coordination au Manitoba (1991), qu'on ne semble pas favorisé au secondaire, les cours en français que les enfants aiment, où selon moi, la conversation se fait naturellement, tels les cours d'arts plastiques, ménagers et industriels ou encore les cours d'éducation

physique. Par exemple qui n'a pas parlé de ce qu'il a fait la veille en faisant un projet d'art?

Maintien de la langue

Tel que préconisé par la première classe de St-Lambert et tout comme le désiraient les diplômés dans les recherches de Lauzon (1993) et de Planning, Research and Policy Coordination au Manitoba (1991), je crois qu'il est crucial de s'exprimer en français non seulement dans les salles de classes mais en dehors de celles-ci. Un horaire de télé en main avec quelques astérisques aux émissions de télé intéressantes ne peuvent qu'élargir le vocabulaire de l'enfant et l'inciter à entendre du français à l'extérieur de la salle de classe, en particulier à la maison (Lambert et Tucker, 1972). Je ne peux comprendre que davantage d'enseignants n'aient poursuivi cette idée d'intégrer les émissions françaises de télévision aux devoirs scolaires. Je suis d'accord avec Obadia (1996) quand il parle d'explorer l'internet et les sites pour enfants en français ainsi que Salvatori (1994) quand il mentionne qu'il faut encourager les occasions de véhiculer le français à l'extérieur de sa salle de classe. Encore est-il qu'il faut être capable de saisir ces opportunités?

Les diplômés l'ont assez répété dans les études de Hart, Lapkin et Swain, 1989 et Hart et Lapkin, 1990, cités par Harley (1994), Husum et Bryce (1991), MacFarlane et Wesche (1995), Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba (1991), il est nécessaire d'inciter les jeunes à parler français à l'extérieur de la salle de classe. Si on n'a pas été amené à faire des efforts pour parler le français, il sera difficile de le faire plus tard (MacFarlane et Wesche, 1995). Lorsque je vais à la Faculté Saint-Jean à Edmonton, je trouve toujours extraordinaire d'entendre deux anglophones entretenir une conversation à bâtons rompus en français. Je sais alors que le programme d'immersion à sa raison d'être et que ces deux jeunes adultes ont su profiter de tout ce qui leur était donné pour atteindre ce but.

Une amie enseignante qui a fait le programme d'immersion tardive à Calgary me disait que ce qui l'avait le plus aidé à améliorer son français étaient ses amis francophones québécois rencontrés à la Faculté Saint-Jean. Je crois que les enfants ont besoin de ce même genre d'opportunités. Tout comme les auteurs Salvatori (1994) et MacFarlane et Wesche (1995) le disent, je vois les échanges culturels avec les francophones comme des moyens primordiaux pour encourager les enfants à parler français.

Je crois également que souvent comme anciens diplômés d'un programme d'immersion, chacun est responsable de faire ce qu'il veut avec cette langue française apprise pendant bien des années, dans ses rapports quotidiens. Les diplômés peuvent, selon les recherches de Husum et Bryce (1991), Lauzon (1993), MacFarlane et Wesche (1995), Wesche, Morrison, Ready et Pawley (1990) continuer de suivre des cours, faire des voyages en français, regarder la télé ou encore comme je le vois parfois, mettre tout ça à l'oubliette. J'ai rencontré d'anciens étudiants qui me parlaient en anglais parce qu'ils disaient avoir oublié leur français. Je leur remémorais le slogan de ma classe, c'est en parlant français qu'on apprend le français ou encore si je pense à l'étude de Harley (1994), dans leur cas, c'est en "reparlant" français que le français reviendra.

J'ai également rencontré d'anciens étudiants dont le français s'était enrichi et dont il faisait chaud au coeur de les écouter s'exprimer dans cette langue. Ils avaient continué à s'intéresser au français en suivant des cours et en participant aux activités de la francophonie. Le plus étrange, c'est qu'au fond, lorsque je repensais à leur potentiel scolaire, j'avais parfois mal misé. Souvent celui qui parlait bien le français n'avait pas été jadis mon élève le plus doué académiquement. Cela fait réfléchir un enseignant. Les auteurs, Demers (1994), Halsall (1994), Wiss (1989) seraient d'accord avec moi.

Les enseignants

Provenance des enseignants

Je me suis souvent arrêtée aux différents enseignants que les enfants de l'immersion rencontrent au long de leur cheminement scolaire. J'ai parfois eu l'impression que nous devenions casse-tête pour eux car, autant d'enseignants, autant d'expressions françaises différentes. Il ne suffit que de s'arrêter un tout petit instant et de faire le tour des enseignants du personnel de son école. J'ai remarqué, tout comme le disent Obadia et Martin (1995), que les enseignants du programme d'immersion française viennent des quatre coins du pays et même parfois de l'extérieur du pays alors que les enseignants du programme régulier en anglais viennent souvent de la même ville ou des environs. C'est encore plus frappant si l'on enseigne dans une école à voie double située dans une petite agglomération.

Je pense que les enseignants en immersion française sont beaucoup plus hétérogènes que les enseignants anglophones. Ainsi cela peut faire pas mal d'accents français et même des cultures différentes, comme le mentionnent Lamarre (1989, 1994) et Ruban (1996), avec lesquels le jeune doit être amené à se familiariser. Il n'est pas étonnant que parfois celui-ci se sente quelque peu dérouté et a peut-être l'impression de réapprendre son français au fil des enseignants qu'il est amenés à côtoyer pendant ces années scolaires. Cela peut être une richesse en soi, une sorte de français élargi, un monde de synonymes, animé par divers enseignants, vécu par les enfants mais il n'empêche que cela peut être lourd à porter pour lui.

Les enseignants doivent être aux aguets de ces différents mots que l'on peut penser habituels chez les enfants parce qu'ils font partie du vocabulaire usuel mais qu'ils n'ont peut-être pas appris avec leur enseignant précédent parce que lui, avait un autre bagage de mots pour dire et nommer les mêmes choses.

Climat linguistique de l'école

Je pense également que l'atmosphère de l'école, l'attitude des enseignants et des administrateurs sont cruciales à la survie du programme de français. L'accent est-il suffisamment mis dans l'école pour accroître la valeur du français? Le français a-t-il une existence autre que dans la salle de classe? L'enseignant converse-t-il en français avec ses collègues de travail? L'enfant est-il incité à parler français à l'extérieur de la salle de classe? Les auteurs, Bourassa-Tremblay (1992), Day, M.J (1992), DeFrenza (1990), Gagné (1992), Gagné et O'Reilly (1993), Lamarre (1994), Ruban (1996), Salvatori (1994) se demanderaient sans doute comme moi si le français se vit en surface ou en profondeur dans l'école, s'il est emmuré ou décloisonné?

Programmes aux différents régimes pédagogiques

Je pense qu'il y a parfois des conflits d'intérêts pratiquement inévitables dans les écoles à voie double. Par exemple je connais une enseignante de maternelle, dans une école à voie double, qui encourage les parents à inscrire leur enfant du côté anglais, c'est la classe dans laquelle elle enseigne. La classe de maternelle en français est la classe voisine. Chaque enseignant a besoin d'enfants pour enseigner. Comme Lamarre (1994), je crois aussi qu'il y a aussi des écoles à voie double qui contrôlent les inscriptions du côté français afin d'être sûr que les inscriptions ne dépassent jamais les inscriptions anglaises. Ce n'est sûrement pas la démocratie éducative mais plutôt la survie assurée de deux programmes. Les écoles à voie double semblent offrir les programmes qui essaient de se voler la vedette. Ce genre de concurrence à travers une même école ne peut être sain.

D'ailleurs, je commence vraiment à me demander en regardant les écoles françaises évoluées si on ne devrait pas penser faire des écoles à voie double en jumelant les programmes francophones et les programmes d'immersion. Les ayants droit iraient dans les classes pour les francophones et les enfants de

l'immersion, dans les classes pour les francophiles. La survie des écoles françaises seraient davantage assurée car elles auraient un plus grand nombre d'enfants à gérer, en conséquence un plus grand budget pour se financer. Les enfants de l'immersion auraient l'avantage d'entendre beaucoup plus de français à l'extérieur des classes et pourraient vivre bien plus d'événements parascolaires en français comme l'auraient désiré les anciens diplômés dans les études de Lauzon (1993) et de Planning, Research, and Policy Coordination Branch au Manitoba (1991). Chacun y trouverait sa part de gâteau. Nous pourrions peut-être enfin parler de tolérance et de respect mutuel chez nos deux peuples fondateurs car la recherche démontre, comme nous pouvons le constater dans le travail de Rebbufot (1993), que les programmes d'immersion n'ont pas donné le succès attendu de ce côté.

Formation continue

Je suis d'accord avec les auteurs Leblanc, Courtel et Trescases, 1990, cités par Lapalme (1993), qu'un enseignant qui enseigne dans un programme d'immersion française, qui ne lit jamais en français par choix, qui n'écoute jamais la télé ou la radio française, qui ne connaît aucun chanteur français, ou encore comme le disent Day et Shapson (1996), qui n'assiste jamais à d'ateliers de perfectionnement en français, ou comme je le constate souvent, qui ne visite jamais un milieu francophone, qui évite de parler français avec les adultes ou les élèves à l'extérieur de ses classes, oeuvre dans le mauvais programme d'enseignement. Je pense que ce serait comme se dire francophone alors qu'on ne connaît rien de la langue et de la culture. Je crois fermement qu'être enseignant dans un programme d'immersion française, cela se situe et se vit au-delà de la salle de classe.

Les administrateurs

En quinze ans d'enseignement dans les programmes d'immersion française, je n'ai jamais travaillé avec des directeurs bilingues, ils étaient tous

unilingues anglophones. Ils avaient soit un directeur adjoint qui parlait français soit qu'ils avaient eux-mêmes un amour pour la langue française qu'ils démontraient à travers les décisions administratives prises pour supporter le programme français.

Je pense comme dans l'étude de M-J, Day (1992), qu'il est vital pour la qualité et la survie des programmes d'immersion que les administrateurs gérant des programmes d'immersion démontrent un intérêt pour la langue. Il devient important avec la décentralisation scolaire que les directeurs et les enseignants développent une confiance réciproque car les prises de décision comprennent de plus en plus l'équipe enseignants-administrateur. Ensemble, ils ont maintenant la responsabilité de faire la promotion de l'école. Je pense que promouvoir la langue française de son école alors que l'administrateur ne la parle pas, peut paraître douteux pour les enseignants (M.J, Day, 1992; Lamarre, 1992; Murphy, 1992; Safty, 1992) comme pour les parents et c'est encore plus problématique si l'administrateur ne croit pas en la langue française et en son programme d'immersion française.

Les parents

Hadikin (1991), Lamarre (1989) et Lemire (1989) ont parlé de l'attitude des parents. Je me demande souvent jusqu'à quel point valorisent-ils la langue seconde? S'ils amènent leur enfant à des activités françaises ou l'on peut entendre cette langue s'animer, vivre à travers les spectacles et des échanges de la vie quotidienne? Parfois en tant qu'enseignante, j'ai l'impression que certains parents voient l'immersion comme une adhésion à un nouveau club pour leur petit et qu'au moindre mécontentement ils annuleront l'abonnement. Heureusement que la majorité des parents sont véritablement impliqués.

L'implication des parents est énorme dans le programme d'immersion. C'est aussi simple que ça; pas de parents, pas d'enfants, pas de programmes. Je pense comme Ruban (1996) qu'il est nécessaire d'établir des relations franches

avec les parents. Il faut leur ouvrir la porte de nos salles de classe et leur faire aussi comprendre qu'ils ne peuvent pas être là chaque semaine. Les enseignants connaissent la surcharge de travail que cela peut demander de la part des enseignants que d'avoir des parents dans la salle de classe. Ceux-ci changent l'atmosphère de la salle de classe, l'enseignante doit leur parler en anglais et aussi leur trouver du travail à faire. Il faut expliquer aux parents ce genre de choses. Comme le mentionne Ruban (1996), il devient difficile d'établir des relations franches si les parents vont se plaindre à l'administration avant même d'avoir discuter avec l'enseignant.

Les parents doivent être source d'enrichissement et non de conflits pour les enseignants puisqu'ils sont impliqués de plus en plus dans l'école et dans les salles de classe (Lamarre, 1989; Murphy, 1992). Je trouve même qu'ils sont devenus les agents financiers de bien des classes grâce aux nombreuses collectes de fonds qu'ils entreprennent et qui financent plusieurs activités parascolaires.

Conclusion

Persister à vouloir rester unilingue dans le contexte cybernétique dans lequel nous évoluons est pratiquement impensable. Apprendre une langue seconde devrait être une norme éducative et certainement pas une exclusivité réservée à une minorité. Je reste perplexe devant toutes ces coupures budgétaires et le manque de ressources humaines en français dont souffrent nos écoles d'immersion.

Comment alors atteindre la majorité? C'est sans doute la grande question de l'heure car nous perdons de plus en plus d'effectifs dans nos programmes d'immersion à cause du manque de ressources. Ce qui est très dommage et rend nos programmes vulnérables alors qu'ils ont déjà fait leur preuve et continuent de le faire. Il n'y a qu'à écouter l'appel de tous ces finissants de nos programmes d'immersion qui du bonjour à l'au revoir se

sentent fortifiés d'une identité à toute épreuve, fière de se dire dans deux langues.

Il ne faut jamais s'asseoir sur ses lauriers lorsque l'on oeuvre en immersion car les programmes d'immersion auront toujours besoin de promoteurs tels les parents, les administrateurs, les enseignants et les enfants pour appuyer le programme, lui donner une voix et cela aussi longtemps qu'il sera un programme de choix.

PARTIE SEPT

CONCLUSION, RECOMMANDATIONS ET IMPLICATIONS

Conclusion

Le but de cette activité de synthèse était de vérifier à travers la littérature existante de 1989 à nos jours, si dans un premier temps, le programme d'immersion française était considéré par les diplômés, avantageux, au point où ceux-ci revivraient l'expérience et/ou désireraient la faire vivre à leur enfant au moment opportun.

Dans un deuxième temps, nous voulions savoir si un programme d'immersion française comprenait des enseignants formés pour enseigner dans les programmes d'immersion. Notre troisième question de recherche portait sur l'influence des langues parlées des administrateurs dans les programmes d'immersion. Notre dernière question soulevait l'importance de l'implication des parents dans le programme d'immersion.

Les diplômés

Les résultats des écrits sélectionnés vérifient la première question du travail qui était: *les diplômés des programmes d'immersion française ont-ils le désir de revivre leur expérience en immersion et/où de la faire vivre à leur enfant?*

Nous avons trouvé de façon évidente que la très grande majorité des diplômés interrogés revivraient l'expérience de l'immersion et/où la feraient revivre à leur propre enfant car l'ayant trouvé eux-mêmes très positive. Plusieurs diplômés de l'immersion ont dit que l'immersion avait affecté incontestablement leur choix de carrière et qu'ils avaient trouvé des emplois grâce à leur connaissance du français.

Toutefois nous avons aussi constaté que certains diplômés auraient voulu être incités davantage à parler français à l'extérieur des classes. Ils auraient aimé que leur soit offert un plus grand nombre de choix de cours. Certains ont critiqué

la qualité du personnel enseignant et de l'enseignement. Quelques uns avaient aussi l'impression que leurs habiletés langagières en anglais étaient un peu faibles.

Un point fort intéressant dans les recherches est que les diplômés disent avoir fait très peu d'effort pour parler français en dehors des cours lorsqu'ils étaient dans les programmes d'immersion bien que maintenant ils considèrent cet aspect du programme très important. Nous pouvons dire que le proverbe "si jeunesse savait, si vieillesse pouvait" s'applique quelque peu ici.

Les diplômés ont suggéré entre autres de réduire les exercices de grammaire française et encourager les activités scolaires et parascolaires incitant aux conversations françaises dans des contextes réels d'apprentissage. Certains suggéraient aussi plus de contacts avec les francophones. Tant qu'à eux, les chercheurs nous disent qu'il faudrait encourager les jeunes de l'immersion à avoir des contacts initiaux avec les francophones dès le début du programme. Ils mentionnent aussi plus de voyages culturels et une meilleure intégration des jeunes de l'immersion à toute la communauté scolaire.

Si on s'attarde au fait que plusieurs diplômés poursuivent des études postsecondaires en français, essaient de maintenir leur français en regardant la télévision, en écoutant la radio, en lisant un livre ou un journal ou encore à l'occasion en allant au cinéma français, et que plusieurs recommanderaient l'expérience de l'immersion à d'autres, nous pouvons affirmer que beaucoup d'étudiants dans les programmes d'immersion réussissent à s'épanouir dans une deuxième langue et sont très satisfaits du programme.

Les enseignants

Notre deuxième question qui était: *les enseignants sont-ils formés pour enseigner dans les programmes d'immersion?* n'a pas été totalement concluante.

Les recherches démontrent que la plupart des nouveaux enseignants sont formés adéquatement. Les universités canadiennes ont connu une augmentation

de 46% dans leur service, pour la formation en langue seconde, depuis 1983. Il y a 23 facultés des universités canadiennes qui offrent une formation de base ou continue pour les futurs enseignants de l'immersion, cours d'une durée d'un an ou de quatre ans.

La formation est un peu plus problématique chez les enseignants oeuvrant dans les programmes d'immersion française depuis plusieurs années. Ces derniers ne sont pas toujours formés pour la pédagogie de l'immersion française. Cependant les recherches nous disent que les enseignants désirent mettre à jour leur formation. Plusieurs enseignants d'ailleurs ont suivi des cours de perfectionnement pendant et/ou après leurs études, pour s'améliorer, mieux connaître la pédagogie de l'immersion et maintenir leur niveau de français.

Certains enseignants prennent très à coeur leur mission d'éducateurs bilingues au point de se sentir parfois promoteurs du bilinguisme canadien. Ils sont fiers du cheminement linguistique de leurs élèves et deviennent observateurs avisés de la pédagogie immersive.

Nous avons aussi mentionné les divers isolements que les enseignants peuvent vivre dans leurs différentes écoles. L'isolement pédagogique où les enseignants ont des ressources limitées en français. L'isolement professionnel quand le réseau de communication des enseignants de l'immersion est restreint. L'isolement culturel ou la culture francophone est étouffée par la culture anglaise. L'isolement psychologique quand l'enseignant ne se sent pas reconnu ou appuyé. L'isolement administratif quand l'enseignant n'a pas de support administratif. Finalement l'isolement langagier quand l'anglais domine sur le français, et le français reste emmuré dans la salle de classe. Nous pensons qu'il peut-être difficile pour un enseignant de s'épanouir dans le programme d'immersion française et de vouloir se perfectionner s'il se sent sans ressources pédagogiques, isolé, oublié, sans support administratif et sans voix.

Les administrateurs

Notre troisième question qui était: *les langues parlées des administrateurs influencent-elles le fonctionnement d'un programme d'immersion?* n'a pas été concluante non plus.

Les recherches nous montrent que souvent les administrateurs se retrouvent dans les programmes d'immersion peu importe leur croyance et que beaucoup d'entre eux sont unilingues anglophones. Ils apprennent souvent leur métier sur le tas surtout qu'il n'y a pas de programmes universitaires et très peu d'ateliers de développement professionnel pour les administrateurs oeuvrant en immersion.

Les recherches dévoilent cependant que les administrateurs unilingues anglophones peuvent administrer un programme d'immersion française en autant qu'ils y aient des personnes-ressources bilingues dans la commission scolaire tel un coordinateur en langues secondes, ou encore quelqu'un à leur côté, tel un directeur adjoint bilingue ou même à la rigueur un enseignant.

Les recherches nous révèlent également que les administrateurs ont souvent une tâche lourde lorsqu'ils gèrent des programmes à régimes pédagogiques différents. Ils doivent harmoniser leur personnel du programme régulier en anglais et du programme d'immersion française. Amener le personnel à avoir une même vision, alors qu'il oeuvre dans des programmes différents, peut être un travail difficile pour les administrateurs.

Les décisions des administrateurs en ce qui concernent les programmes, doivent être prises d'une façon consciencieuse. Ce qui englobe bien plus qu'une question de partage entre deux programmes. L'administrateur doit comprendre le caractère distinct du programme d'immersion.

L'administrateur se doit d'être un leader et un modèle dans l'école. Si le français ne fait aucunement partie de ses priorités, quelle image reflètera-t-il? Certaines recherches montrent clairement que plusieurs enseignants voient d'un

oeil douteux le rôle d'évaluateur que joue l'administrateur unilingue anglophone envers eux. Ils sont aussi sceptiques tant qu'au rôle de promoteur de la langue française que joue l'administrateur unilingue anglophone lorsque celui ne parle pas français. Ils se confient moins à des directeurs unilingues anglophones. Cet aspect nous montre que les langues parlées des administrateurs influencent le fonctionnement du programme d'immersion française.

D'autres recherches nous disent que certains enseignants croient que si l'administrateur fait un effort pour parler en français, s'il a une attitude bienveillante envers la langue française, le goût de l'apprendre et de l'utiliser, il remplit sa tâche comme leader d'un programme d'immersion.

Les parents

La dernière question de notre travail qui était: *quelle est l'importance de l'implication des parents dans un programme d'immersion?* est positive. Les recherches dévoilent d'abord que les parents qui ont des enfants en immersion ont souvent des études postsecondaires. Les parents sont présents dès le départ dans le programme d'immersion car inscrire un enfant de cinq ans dans un programme éducatif où tout lui sera inconnu demande maintes réflexions de la part du parent. Cette décision est prise après avoir bien pesé la question. L'éducation de leur enfant leur tienne à coeur.

Le statut des parents dans l'école a aussi énormément changé ces dernières années. Ils ne sont plus seulement les personnes bénévoles de la salle de classe. Les parents peuvent faire partie du conseil scolaire et ils sont dans plusieurs comités de parents.

Certains d'entre eux sont surtout très impliqués dans l'association Canadian Parents for French, une association aux orientations éducatives qui préconise l'enseignement bilingue au Canada. Elle aide à promouvoir les programmes d'immersion française offerts dans différentes conseils scolaires. Elle répond particulièrement aux besoins des parents avec son journal reflétant

l'actualité dans l'enseignement des langues secondes au Canada, ses livres aux multiples réponses sur l'immersion française et ses annuaires sur les séjours bilingues en colonies de vacances et les programmes d'immersion au Canada.

Cette association de parents pour le bilinguisme au Canada est la plus grande alliée des programmes d'immersion et répond continuellement aux préoccupations que les parents ont envers les programmes d'immersion française.

Le programme d'immersion française est un programme choisi par les parents pour que leur enfant reçoive une éducation bilingue. C'est grâce aux parents que les programmes d'immersion française connaissent leur existence. L'expérience de St-Lambert en sera toujours l'heureux témoignage. Nous croyons que l'importance de l'implication des parents et spécialement de l'association CPF est à ce point importante que sans eux, les programmes d'immersion seraient menacés dans leur existence.

Recommandations

<u>En ce qui concerne le milieu d'immersion en langue française et la programmation</u>

- Un programme d'immersion française devrait offrir des choix de cours au secondaire tels les arts plastiques, ménagers ou industriels favorisant les conversations orales plus authentiques et routinières de la langue française.
- Les classes d'immersion française devraient être dans des centres d'immersion afin d'éviter certaines tensions ou conflits d'intérêts avec les classes du programme régulier en anglais.
- Les classes d'immersion pourraient être aussi dans les mêmes édifices que les écoles françaises. Les ayants droit iraient dans les classes pour les francophones et les enfants de l'immersion, dans les classes pour les francophiles. Les enfants de l'immersion pourraient vivre bien plus d'événements parascolaires en français.

<u>En ce qui concerne les enseignants</u>

- Demander aux enseignants en immersion d'inscrire à leur plan de développement individuel, un atelier de perfectionnement en français afin d'être au courant des pédagogies de l'immersion et afin d'améliorer et de maintenir leur niveau de français.

<u>En ce qui concerne les directeurs</u>

- Avoir un directeur d'école qui désire travailler dans une école offrant un programme d'immersion française et qui démontre un intérêt pour la langue soit en suivant des cours de français soit en étant impliqué dans le programme afin que le corps enseignant ressente un support administratif.

<u>En ce qui concerne les parents</u>

- L'école devrait avoir des étapes préétablies qui expliquent aux parents que tout problème est avant tout dirigé à la source, c'est-à-dire vers l'enseignant.

Implications pour la recherche future

Nous pensons qu'il serait intéressant de questionner les diplômés de douzième année, des centres d'immersion, sur leur niveau de satisfaction du français oral afin de vérifier si eux aussi critiqueraient le fait qu'ils n'ont pas eu assez d'activités parascolaires en français et s'ils avoueraient ne pas avoir fait d'effort pour parler français.

Un autre point d'intérêt pour la recherche future pourrait être une enquête sur les activités parascolaires offertes en français dans les centres d'immersion et dans les écoles à voie double. Nous pourrions vérifier deux aspects. Tout d'abord, si l'opportunité de vivre en français à l'extérieur de la salle de classe est vraiment exploitée autant qu'on le pense dans les centres d'immersion et deuxièmement si les écoles à voie double offrent aux enfants de leur programme d'immersion aussi peu d'opportunités de faire des activités françaises qu'on ne le pense.

Nous pensons également que la pédagogie de l'immersion serait une autre direction à exploiter. Une étude comparative entre les enseignants avec formation universitaire en pédagogie de l'immersion et entre les enseignants qui n'ont pas de formation, nous donnerait une meilleure idée du genre d'ateliers de perfectionnement pédagogiques qui seraient le plus profitable aux enseignants qui n'ont pas été formés en pédagogie de l'immersion.

Une autre étude pourrait être de vérifier comment les enseignants de l'immersion maintiennent leur français à l'extérieur de l'école en particulier pendant leurs vacances scolaires afin de savoir si ceux qui le maintiennent sont plus exigeants face à la qualité du français de leurs étudiants.

Il y a sans doute d'autres avenues à explorer et à découvrir.

"*Le monde est notre cahier d'écolier, sur ses pages nous faisons nos exercices". Richard Bach*

Références bibliographiques

Alberta Education. (1996). *Yes, You Can Help! A guide for French Immersion.* Alberta: Auteur.

Alberta Education. (1997). *L'éducation française en Alberta.* Alberta: Auteur.

Association canadienne des professeurs d'immersion / Canadienne Association of Immersion Teachers - ACPI / CAIT. (1994). *Directives pour la réussite d'un programme d'immersion française.* Ontario: Auteur

Bourassa-Tremblay, D. (1992). *Experiences of Grade One French Immersion teachers.* Mémoire de maîtrise non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Boutin, F. (1993). A Study of Early French Immersion Teachers as Generators of Knowledge. *Foreign Language Annals 26,* (4), 511-521.

Brassard, V. (1990). *Parents of Students in French Immersion and English Programs: A comparative Study.* Mémoire de maîtrise non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Commissaire aux langues officielles. (1998). *Rapport annuel 1997.* Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux, Canada.

Commissaire aux langues officielles. (1997). *Rapport annuel 1996.* Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux, Canada.

Commissaire aux langues officielles. (1996). *Rapport annuel 1995.* Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux, Canada.

Commissaire aux langues officielles. (1995). *Rapport annuel 1994.* Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux, Canada.

CPF Alberta Newsletter. (1995/96). Immersion Principals Collaborate. *CPF Alberta Newsletter 48*, (Winter), 9.

Day, E. & Shapson, S. (1996). A National Survey: French Immersion Teacher's Preparation and Their Professional Development Needs. *The Canadian*

Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 52, (2), 248-270.

Day, M.J. (1992). *Teachers Beliefs About the Role of the Dual-Track French Immersion Principal.* Mémoire de maîtrise non-publié, Simon-Fraser University, Colombie-Britannique, Canada.

DeFrenza, S.A. (1990). *Administrative and Pedagogical Issues Affecting the Implementation of the Primary Program in an Early French Immersion Setting.* Projet de recherche de maîtrise, Simon Fraser University, Colombie-Britannique, Canada.

Demers, D. (1994). *Learning Disabilities and Cross-Linguistic Interference in French Immersion: When to transfer, When not to transfer?* Winnipeg: Learning Disabilities Association of Manitoba and Canadian Parents for French.

Finlay, J. (1996). Les enjeux sociaux de l'enseignement du français et de l'anglais au Canada depuis 25 ans. Dans Patrimoine Canada (Ed.), *Nouvelles perspectives canadiennes de l'enseignement des langues officielles* (p.17- 40). Canada: du Patrimoine Canada.

Freed, B.F. (1991). Current Realities and Future Prospects in Foreign Language Acquisition Research. Dans Freed B. F. (Ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* (p.3-27). Canada: D.C. Heath and Company.

French Language Commission. (1983). Results of survey, Francophone Teachers, Isolated Teachers. Ottawa. *Canadian Teachers'Federation.*

Gagné, E. (1992). *Le rôle social des professeurs d'immersion: Une étude de cas à Calgary.* Thèse de doctorat. University of Calgary, Alberta, Canada.

Gagné, E. & O'Reilly, R.R. (1993). French-Canadian Female Teachers in Immersion: Guardians of the Culture. *ARC, Applying Research to the Classroom 11*, (1), 2-5.

Genesee, F., Holobow, N., Lambert, W., Cleghorn, A., Walling, R. (1985) The linguistic and academic development of English Speaking children in French Schools: Grade 4 Outcomes. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 41*,(4), 669-685.

Heffernan, P.J. (1991). French Second Language Teacher Education and Continuing Professional Development in Canada: The Roles of Smaller Universities and Related Institutions. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 47*, (5), 843-860).

Hadikin, S.B. (1991). *Parental Decision-Making for Program Choice: French Immersion or English.* Projet de recherche de maîtrise non-publié, Simon-Fraser University, Colombie-Britannique, Canada.

Halsall, N. (1994). Attrition/Retention in French Immersion with Particular Emphasis on Secondary School. *The Canadian Modern Language Review 50*, (2), 312-345.

Harley, B. (1994). After Immersion: Maintaining the Momentum. *Journal of Multilingual & Multicultural development15*, (2-3), 229-244.

Husum, R. & Bryce, R. (1991). A survey of Graduates from a Saskatchewan French Immersion High School. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 48,* (1), 135-143.

Lamarre, N. (1989). *The Experiences of Anglophone Elementary Principals with French Immersion Programs.* Mémoire de maîtrise non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Lamarre, N. (1994). *French Immersion Teacher' Experience in Alberta.* Thèse de doctorat non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Lambert,W.E., & Tucker, R.G. (1972). *Bilingual Education of Children The St-Lambert Experiment.* MA:Newbury House Publishers,inc.

Lapalme, L.L. (1993). *Des implications socio-culturelles et socio-linguistiques des programmes d'immersion française pour leur clientèle francophone, anglophone et francogène.* Mémoire de maîtrise non-publié, Université de Toronto, Ontario, Canada.

Laplante, B. (1993). Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française: le cas d'une enseignante. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 49,* (3), 567-588.

Lauzon, C.A. (1993). *The French Immersion Experience: A Retrospective assessment by French Immersion graduates.* Projet de recherche de maîtrise non-publié, Simon Fraser University, Colombie-Britannique, Canada.

Lemire, H.P. (1989). *Perceptions of Principals of French Immersion schools in Alberta.* Mémoire de maîtrise non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Lyster, R. (1990). The role of Analytic Language Teaching in French Immersion programs. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 47*, (1), 159-176.

Lyster, R. (1994). La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 50,* (3), 446-465.

MacFarlane, A. & Wesche Bingham, M. (1995). Immersion Outcomes: Beyond Language Proficiency. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 51*, (2), 251-274.

Marrie, B. & Netten, J.E. (1992). Communication Strategies. Dans Rehorick S. & V. Edwards, *French Immersion: Process, Product and Perspectives.*

Ontario: The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes.

Matté, J. (1991). *Une étude des qualités requises par un directeur unilingue anglophone pour mener une école primaire à deux régimes pédagogiques de façon efficace en Colombie-Britannique.* Projet de recherche de maîtrise non-publié, Simon Fraser University, Colombie-Britannique, Canada.

Murphy, E. (1992). *An Ethnographic Study of Problems Related to the Principalship of a Combined French Immersion and French Minority-Language Kindergarten to Grade Five School.* Mémoire de maîtrise non-publié, Memorial University of Newfoundland, Newfoundland, Canada.

Obadia, A. A. (1985). La formation du professeur d'immersion française au Canada: Une conception philosophique et pédagogique en devenir ou à la recherche d'une troisième voie. *Canadian Journal of Education 10* ,(4), 415-426.

Obadia, A.A. (1996). La formation du Professeur d'immersion française: une perspective historique. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes52,* (2), 271-284.

Obadia, A. (1996) *French Immersion in Canada. Frequently asked Questions (FAQs).* (University Microfiches No. ED 403771).

Obadia, A.A. & Martin, M. (1995). French Immersion Teacher Shortage: Seeing the Light at the End of the Tunnel. *The Canadian Modern Review /La revue canadienne des langues vivantes Language52,*(1), 81-99.

Obadia, A.A. & Thériault, C. M. L. (1997). Attrition in French Immersion Programs: Possible Solutions. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 53,* (3), 506-529.

Osborne, A. (1990). *Canadian Parents for French - French Immersion Vanguard. An Exploratory Study of a Parent Interest Group.* Mémoire de

maîtrise non-publié, Simon Fraser University, Colombie-Britannique, Canada.

Poyen, J. (1994). *Canadian Parents for French: a Model for Parents of Heritage Language Learners.* Alberta Language Modern Journal 30, (3), 34-37.

Planning, Research and Policy coordination Branch. (1991). Follow-up Study French Immersion Graduates Provincial Results (1987 and 1988-89 graduates). Manitoba: Manitoba Education and Training.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur ... L'immersion au Canada.* Centre Éducatif et Culturel inc: Québec, Canada.

Rehorick, S. (1993). Apprentissage du français langue seconde dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Paradigmes, impératifs et stratégies. (Ed. et trad.), *French Second Language Learning in New-Brunswick Schools.* Ministère de l'éducation: Nouveau-Brunswick, Canada.

Ruban, F. (1996). *Staff Culture and Collegiality in a French Immersion Centre School.* Projet de recherche de maîtrise non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Rousseau, N. (1995). *A description of the Initial Expérience of Total French Immersion Kindergarten: The Perspectives of Children, their parents, and their teachers.* Mémoire de maîtrise non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Safty, A. (1989). Some Reflections on a Decade in the French Immersion Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 45*,(3), 549-560.

Safty, A. (1992). Effectiveness and French Immersion: A Socio-Political Analysis. *Canadian Journal of Education 17,* (1), 23-32.

Salvatori, M.J. (1994). *Administrative issues in a secondary French Immersion Program: A Teacher's Perspective*. Mémoire de maîtrise non-publié, University of Western Ontario, London, Canada.

Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants: L'expérience américaine. *Vie Pédagogique 88*, mars-avril, 43-45.

Saucedo, L. (1997). *Parents'Attitudes Toward Dual Language Immersion Programs*. (University Microfiches No.ED 405730)

Swain, M. (1996). Discovering Successful second Language Teaching strategies and Practices: From Programme Evaluation to Classroom Experimentation. *Journal of Multilingual & Multicultural Development 17*, (2-4), 89-104.

Tardif, C. (1987). En vue d'une méthodologie. Dans P. Calvé & A. Mollica, *Le français langue seconde, des principes à la pratique.* Ontario: The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes.

Vincent, G. & Lafontaine, M. (1996). 30 ans d'immersion /30 ans basés sur une vision /30 ans d'innovation. *Le journal de l'immersion 19*, (2), 24-25.

Wesche, M.B., Morrison, F., Ready, D. & Pawley, C. (1990). French Immersion: Postsecondary Consequences for Individuals and Universities. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes 46,* (3), 430-450.

Wiss, C. (1989). Early French Immersion Programs May Not Be Suitable for Every Child. *The Canadian Modern Language Review 45*, (3), 517-529.

University of Alberta

Les sciences en immersion française au deuxième cycle du secondaire en Alberta

par

Annie Garneau

Activité de synthèse

soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation-Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 1999

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a Research Project entitled « Les sciences en immersion française au deuxième cycle du secondaire en Alberta » submitted by Annie Garneau in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education-Educational Studies in Language and Culture.

____

Dr. Yvette d'Entremont

Abstract

The objectives of this study are : to establish what science courses are being taught in French Immersion at the senior high level in Alberta and to determine the main reasons why schools decide to offer, or not to offer, secondary courses in French. A questionnaire was distributed to all administrators of Immersion High Schools in Alberta (N = 35). Seven, out of the twenty-seven participating High Schools, indicated that they offer some science courses in French. These schools offer a choice of five science subjects to their immersion population : Science 10, Biology 20 and 30, and chemistry 20 and 30. The reasons why French Immersion High Schools offer or do not offer French science courses are similar : parents' and student' choice and the presence of qualified teachers.

Résumé

Les objectifs de cette étude sont : de donner un profil des cours offerts en sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française en Alberta et de déterminer les raisons principales qui font que certaines écoles offrent ou n'offrent pas les sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française. À cette fin, un questionnaire fut envoyé à toutes les directions d'école d'immersion française de niveau secondaire en Alberta (N = 35). Sur les vingt-sept écoles répondantes, sept offrent des cours de sciences en français. Ces écoles offrent un choix de cinq sujets en sciences aux élèves d'immersion soit : science 10, biologie 20 et 30 et chimie 20 et 30. Les raisons pour lesquelles certaines écoles secondaires offrent ou n'offrent pas les cours de sciences en français sont similaires soit : le choix des élèves et des parents et la présence d'enseignants qualifiés.

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers plusieurs personnes qui m'ont aidée aux différentes étapes de la réalisation de ce projet de recherche.

Tout d'abord, je remercie madame Yvette d'Entremont Ph.D. d'avoir accepté de me diriger et je lui exprime ma profonde gratitude pour ses précieuses suggestions, sa disponibilité, son intérêt sincère et l'appui qu'elle m'a accordé en tout temps.

Je voudrais souligner aussi les contributions inestimables de madame Françoise Ruban, une grande amie qui m'a très gentiment aidée et conseillée durant cette étude, de madame Valérie Trichet, une amie qui a bien voulu lire ma recherche, et de madame Florence Cyr, une collègue et amie pour ses encouragements.

Finalement, je remercie ma famille d'une façon toute spéciale. Ma mère, madame Denyse Godin Garneau et mon père, monsieur Roger Garneau qui m'ont inspirée par leur goût du savoir, pour leur exemple de persévérance, leur souci du travail bien fait et pour avoir toujours insisté sur l'importance de l'éducation. Mon mari, Stefan Lüchinger pour sa compréhension, son aide et son encouragement.

Table des matières

Chapitre | Page

Listes des tableaux

Chapitre 1

Introduction à cette étude

Le programme d'immersion française, qui a débuté au Québec il y a plus de 30 ans, a beaucoup évolué dans le contexte Canadien. L'initiative d'un groupe de parents, permettant d'offrir à des enfants d'âge scolaire un enseignement entièrement donné en français, fait maintenant partie intégrante du système d'éducation de chaque province.

Le type d'immersion qui fut introduit à Saint-Lambert au Québec en 1965, soit l'immersion précoce, semble être le plus populaire, mais d'autres formes ont été développées, telles que l'immersion moyenne et tardive, ou encore l'immersion dans des langues non officielles au Canada, comme à Edmonton avec l'ukrainien.

L'immersion française a fait l'étude d'un nombre considérable de recherche. Selon Stephen Krashen (1984 : 61) « Canadian immersion is not simply another successful language teaching programme--it may be the most successful programme ever recorded in the professional language-teaching literature. No programme has been as thoroughly studied and documented, and no programme, to my knowledge, has done as well ».

Selon Rebuffot (1993 :122) « de manière générale, l'immersion en français offerte dans un contexte canadien de bilinguisme additif à des enfants du groupe linguistique majoritaire, a des effets positifs sur les résultats scolaires obtenus dans les diverses disciplines étudiées dans la langue seconde ». Genesee (1987 : 29) souligne que « les élèves qui suivent les programmes d'immersion, quelque soit le type, obtiennent dans les matières scolaires des résultats équivalents à ceux des élèves non inscrits en immersion, même dans les matières qui sont enseignées dans la langue seconde ». Les élèves qui sont bilingues ont une flexibilité cognitive et une diversité d'ensemble

d'habilités plus diversifiées que les élèves unilingues selon les conclusions tirées par Peal et Lambert (1962). Leurs résultats indiquent que le bilinguisme peut affecter de façon favorable la structure et la flexibilité de la pensée.

En effet, des recherches faites à l'université McGill sur les performances académiques et intellectuelles de jeunes bilingues en comparaison à des jeunes unilingues donnent des raisons de croire que les jeunes bilingues « were superior on measures of intelligence...signigicantly better than the monolinguals in school work in general » (Lambert & Tucker, 1972, p.7). Aussi Cummins and Swain (1986 : 10) parlent de l'association positive entre le « bilingualism and both general intellectual skills and divergent thinking ».

Genesee (1987 : 42) a étudié les résultats d'élèves d'immersion dans des tests en géographie, histoire, mathématiques et sciences. La performance des élèves d'immersion a été comparée à celle d'élèves anglophones. Celui-ci affirme que « no differences between Immersion and core English students at grades 9 and 10 have been found ».

Il semble qu'au commencement de l'immersion française, la plupart des recherches étaient plutôt quantitatives que qualitatives (Genesee, Lambert et Tucker, 1972; Rebuffot, 1993). Selon Calvé (1991 : 10), « Les questions que se posent les chercheurs depuis le début de l'expérience immersive touchent surtout les effets que peut avoir sur les élèves ce régime pédagogique ». Par contre, depuis que plusieurs élèves terminent leurs études secondaires en ayant étudié dans les écoles d'immersion française, il y a de plus en plus d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, c'est-à-dire sur les processus pédagogiques qui caractérisent l'immersion (Laplante, 1993; Lyster, 1994). On essaie peut être de comprendre davantage le processus d'apprentissage des élèves en immersion, ce qui peut nous aider à mieux expliquer leur rendement. De plus, Claudette Tardif et Sandra Weber dans leur article en 1987, « French

immersion research : A call for new perspectives », décrivent l'évolution et la transition des recherches en immersion et soulignaient que plus de recherches qualitatives sont nécessaires.

Lewis et Shapson (1989 : 264), dans leur article « Secondary French immersion : A study of students who leave the program », parlent des facteurs qui peuvent influencer les élèves à rester au secondaire en immersion après la neuvième année. Parmi ceux-ci, on retrouve les choix de cours offerts, l'enseignant et les ressources pédagogiques. Rosemary Foster (1992) souligne les mêmes éléments dans sa recherche, « The French immersion choice at High school ». De plus, Nancy Halsall dans son étude (1991) « Attrition/retention of students in French immersion » porte une attention particulière à l'école secondaire et étudie les attitudes des conseils scolaires et des conseillers pédagogiques en langue seconde sur la problématique de la persévérance et de l'abandon en immersion française. Parmi les raisons mentionnées par les éducateurs, la variété dans le choix de cours, la qualité dans le programme offert et le niveau de qualification des enseignants sont des éléments qui vont motiver le choix des élèves. D'autres recherches (Lauzon, 1993; Obadia et Thériault, 1997; Planning, Research and Policy Coordination Branch au Manitoba, 1991) ont fait ressortir les mêmes éléments.

Il n'y a pas de doute que ce programme a pris une plus grande place dans le système d'éducation au Canada (Commissaire aux langues officielles, 1990). Dans les années 90, on a vu les premiers élèves gradués au secondaire deuxième cycle en immersion française en Alberta. Même si les inscriptions dans le pays demeurent élevées, on s'inquiète de la baisse des inscriptions au secondaire deuxième cycle (Commissaire aux langues officielles, 1992). Une étude faite par le Carleton, Ontario Board of Education trouva que 50 à 75 pourcent des élèves en immersion abandonnaient

l'immersion au niveau du secondaire deuxième cycle (Commissaire aux langues officielles, 1990). D'ailleurs Nancy Halsall (1991) dans son étude nationale mentionne qu'il y a entre 20 et 80 pourcent des élèves en immersion qui quittent le programme à la fin du premier cycle du secondaire.

Aujourd'hui encore on note un grand abandon du programme dans certaines commissions scolaires après la neuvième année. Obadia et Thériault (1997) parlent de l'abandon du programme d'immersion au secondaire. Ils ont identifié trois causes majeures citées par les parents, les enseignants et les directeurs soient « les difficultés académiques, les difficultés sociales et émotives ainsi que la qualité de l'enseignement et des programmes d'immersion » (p. 508, traduction libre). Ces trois groupes d'intervenants parlent aussi des facteurs tels que le choix des sujets limités au secondaire et la surcharge de travail. De plus, dans son rapport annuel de 1997, le commissaire aux langues officielles écrit « Un problème qui a son importance revient chaque année : au fur et à mesure que les élèves avancent dans leurs études, surtout au niveau secondaire, leur nombre en classes d'immersion diminue » (1998 : 128).

Dans leur étude auprès des diplômés d'une école d'immersion française en Saskatchewan, Husum et Bryce (1991) soulignent qu'une des plus grandes préoccupations des diplômés, était le besoin d'amélirorer la qualité de l'enseignement et du personnel enseignant dans le programme d'immersion française.

Le problème d'abandon menace l'existence même d'un programme d'immersion française au deuxième cycle du secondaire. En effet, un nombre important d'élèves est nécessaire afin d'offrir une bonne sélection de cours. À cet effet, Nancy Halsall dans son étude de 1991 offrent plusieurs recommandations pertinantes.

Une de ses recommandations est que dans le futur, il faut travailler à améliorer les programmes d'immersion au secondaire même si cela n'amène pas nécessairement une augmentation de la persévérance dans le programme. (1991 : 22). Le commissaire aux langues officielles (1990) disait que les élèves auront tendance à continuer dans le programme d'immersion française au deuxième cycle du secondaire s'ils ont accès à une sélection de cours intéressante et raisonnable. Les écoles secondaires et les commissions scolaires ne peuvent offrir toutes les matières à moins qu'il y ait un nombre suffisant d'élève qui veulent choisir cette alternative plutôt que de quitter le programme.

Il est vrai, comme pour tous les programmes, qu'il peut être difficile pour une commission scolaire ou une école de fournir les ressources adéquates pour le programme d'immersion française. De plus, les administrateurs d'écoles d'immersion n'ont pas toujours la vision de ce que devrait être une éducation bilingue. Il y a souvent un manque de reconnaissance et de support du programme de la part des administrateurs des conseils scolaires et des directeurs des écoles (Bourassa-Tremblay, 1991).

Une inscription suffisante dans les programmes d'immersion au niveau du secondaire deuxième cycle est cruciale pour l'existence et la continuité du programme. Lorsque l'on regarde le document produit par Canadian Parents for French (1987) sur les matières offertes au Canada dans le programme d'immersion au secondaire deuxième cycle, on peut voir une grande diversité dans le pourcentage d'instruction en français ainsi qu'un grande variété dans les cours offerts.

Les programmes au niveau provincial sont aussi très différents d'un conseil scolaire à l'autre. En Alberta, par exemple, ce ne sont pas toutes les

écoles d'immersion de niveau secondaire deuxième cycle qui offrent des cours de sciences en français aux élèves.

Cette recherche essaiera donc de cerner la ou les raisons qui font que plusieurs écoles d'immersion française en Alberta n'offrent pas les sciences en français au deuxième cycle du secondaire.

Chapitre 2

La problématique

Comme le mentionne le guide pour parents ayant des enfants en immersion « Yes you can help! » (Alberta Education, 1996), demeurer en immersion française pour un élève après sa neuvième année peut l'aider grandement dans sa compétence dans la langue française, afin qu'il se sente à l'aise lorsqu'il aura à l'utiliser dans diverses situations.

Le ministère de l'éducation de l'Alberta n'exige que 30 crédits en français pour l'obtention d'un diplôme bilingue. Selon Genesee (1987), les écoles qui offrent à leurs élèves la possibilité de suivre un ou deux cours en français (en plus du cours de français lui-même), c'est-à-dire moins que 50% du temps d'enseignement en français, proposent un programme enrichie et non pas immersif. Plus les élèves en immersion avancent dans leurs études, plus le temps passé à étudier en français diminue et par le fait même leur temps passé à écouter, lire ou encore écrire des textes diminue aussi. Les élèves qui veulent maintenir et développer le plus possibles leur compétence langagière en français, devraient prendre le plus de cours possible dans cette langue après la neuvième année (Harley, 1994).

La sélection des cours que l'on offre aux élèves d'immersion au secondaire deuxième cycle est un processus qui demande énormément de planification. Salvatori (1994) identifie quatre facteurs, qui doivent être considérés, lorsque l'on sélectionne les cours qui vont être offerts en français aux élèves d'immersion soit : la préférence des élèves et de leurs parents, le personnel disponible, les possibilités au niveau post-secondaire dans les diverses matières et les ressources didactiques.

Il est vrai que l'enseignement dans la langue seconde exige des aides didactiques pour les élèves et pour les maîtres. L'emploi de manuels destinés

à des francophones, locuteurs d'origine, pose souvent des difficultés en immersion française, en raison du haut niveau de capacité de compréhension de la langue que supposent leurs auteurs. De plus, il est très difficile de se procurer dans le commerce du matériel approprié, comme par exemple, des programmes pour l'informatique traduit en français. En effet, les enseignants perdent beaucoup de temps à traduire du matériel de l'anglais et à créer du matériel adapté aux élèves d'immersion.

André Obadia dans son article « Le professeur d'immersion, le pivot du nouveau bilinguisme au Canada » (1984) fait l'éloge des enseignants qui ont été les « pionniers » dans l'expérience de l'immersion française. Celui-ci écrit que « Pourtant dès le début de l'immersion, la réussite du programme reposait entièrement sur l'enseignant » (1984 : 378). Il mentionne aussi que beaucoup d'enseignants d'immersion n'ont pas eu l'opportunité de compléter leur formation basée sur la méthodologie et les ressources requises en immersion française. André Obadia reconnaît que l'enseignement en immersion est une spécialisation en elle-même. Dans son article, Obadia (1984 : 17) affirme que « rares sont les chercheurs qui, aujourd'hui encore, se sont penchés sur ces artisans de l'ombre, sur leurs tâches, sur leurs difficultés, sur leurs besoins, sur leurs inquiétudes et leurs joies ».

L'enseignant dans la classe d'immersion est un élément clé très important, afin de rendre l'expérience de l'immersion française pour les élèves un succès (Foster,1992). Au deuxième cycle du secondaire, étant donné les petits effectifs, l'enseignant est un facteur essentiel, car la plupart du temps, il assure seul, par exemple, l'ensemble des cours de sciences que l'école offre aux élèves dans le programme d'immersion. Celui-ci doit donc avoir une bonne connaissance à la fois en biologie, en chimie et en physique.

Salvatori (1994) souligne qu'il est délicat d'accorder trop d'importance aux choix des élèves et des parents car leurs sélections de cours ne sont pas toujours les meilleurs au point de vue pédagogique. Par exemple, les élèves semblent croire, qu'ils obtiendront de meilleurs résultats s'ils étudient les cours de sciences en anglais plutôt qu'en français (Alberta Education, 1996; Foster, 1992; Halsall, 1994; Obadia et Thériault, 1997). Au contraire, la recherche et les résultats obtenus par les élèves aux examens provinciaux montrent que ceux-ci réussissent aussi bien, sinon mieux que les élèves unilingues. Malheureusement, il y a peu d'études sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences en immersion française. La littérature provenant des États-Unis portant sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences en langues seconde est plus riche. Kessler et Quinn (1987 : 79) affirment «...both science and (second) language can develop at the same time when conditions for effective science inquiry and second language acquisition are met through classroom structure and management ».

Un autre problème est que les élèves pensent qu'il sera difficile pour eux d'étudier en sciences au niveau post secondaire s'ils ont étudié les sciences en français au secondaire (Salvatori 1994, Alberta Education 1996). Mais en réalité, le vocabulaire scientifique est basé sur le latin et donc très similaire en l'anglais et en français. D'ailleurs, les noms des éléments chimiques dans le tableau périodique sont plus près du français que de l'anglais. Par exemple, le symbole du cuivre est Cu, ce qui n'est pas du tout comme l'anglais soit « copper ». De plus, une équation chimique s'écrit exactement de la même façon en anglais ou en français.

Mais aussi, parce que l'anglais devient de plus en plus la langue internationale de la science et de la technologie, on est en droit de se

demander, si les écoles doivent offrir les sciences en français dans un programme d'immersion française au deuxième cycle du secondaire.

Les élèves à la fin de la 9e année, possèdent en général après toutes ces années en immersion française les capacités suivantes:

-une bonne compréhension orale leur permettant de saisir les énoncés en français dans beaucoup de matières;

-la facilité d'expression orale en français, malgré certaines inexactitudes;

-une compréhension écrite de textes en français pouvant être complexe et pouvant porter sur des sujets divers;

-l'aptitude à composer, à prendre des notes de cours en français, malgré certaines erreurs (Mian 1984).

Les élèves qui sont restés en immersion française ont déjà développé des habiletés nécessaires à la résolution de problème en sciences. Les élèves sont capables de suivre des cours de biologie, chimie, physique ou encore mathématiques au deuxième cycle du secondaire. Même que, Genesee (1987) dit qu'il est temps de développer pour les élèves plus doués des programmes qui leurs conviennent, car comme le souligne Calvé (1991), les élèves surdoués dans le programme d'immersion sont laissés à eux-même.

Pour les élèves d'immersion, suivre différents cours en français peut les aider à enrichir, par exemple, leur vocabulaire et leur synthaxe dans la langue seconde étudiée. Connaître une langue c'est être capable de la comprendre et surtout de la parler. Si on veut que les élèves soient confiants dans leurs habilités langagières en français lorsqu'ils auront à les utiliser, ils doivent être en contact avec la langue et, mettre en pratique ces habilités le plus souvent possible.

De plus, Frisson-Rickson et Rebuffot (1986, p. 27) écrivent que « l'enseignant en situation d'immersion a toujours une double tâche à

accomplir d'une manière à la fois complémentaire et continue : celle d'enseigner des notions liées à des matières ainsi que des notions de langue ». D'ailleurs, André Carbonneau et François Lentz dans leur article « Enseigner/apprendre les sciences et la langue au secondaire : deux facettes indissociables » (1994, p. 47) écrivent « Il s'agit donc de mettre de l'avant la préoccupation du développement langagier de l'élève, transversalement aux disciplines scolaires ».

Cette recherche tentera donc de cerner la ou les raisons qui font que plusieurs écoles d'immersion française en Alberta n'offrent pas les sciences en français au deuxième cycle du secondaire. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont de:

-décrire le profil des cours offerts en sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française en Alberta;

-décrire le milieu (par exemple : centre d'immersion versus école à voie double) où on offre les cours de sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française.

-déterminer les raisons principales qui font que certaines écoles n'offrent pas les sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française.

L'importance des questions

Cette recherche a une importance théorique et pratique. Les résultats peuvent intéresser tous les intervenants c'est-à-dire les parents, les enseignants et les administrateurs dans le programme d'immersion française.

Du point de vue théorique, nous espérons que cette étude sur l'enseignement des sciences en immersion française au deuxième cycle du secondaire incitera d'autres chercheurs à poursuivre dans le même domaine

où il y a encore malheureusement trop peu de recherches faites jusqu'à maintenant.

Au niveau pratique, nous souhaitons que les résultats de l'enquête amènent à l'amélioration des programmes d'immersion particulièrement au niveau du deuxième cycle du secondaire où la majorité des élèves abandonnent le programme. Nous pensons que les enseignants et les administrateurs vont être plus éclairés, lorsque le temps sera venu de prendre des décisions, sur la façon d'offrir le programme d'immersion française dans leur école ou leur conseil scolaire.

Limitation

Les limites de cette étude viennent principalement du fait qu'il y a seulement un petit nombre d'écoles qui offre les sciences en français aux élèves d'immersion en Alberta.

De plus, l'auteure a pu aussi envisager les questions et les réponses du questionnaire selon le résultat de sa propre expérience personnelle et professionnelle. Cette limitation est difficile à contrôler.

Suppositions

Dans cette recherche, l'auteure suppose que

- le questionnaire était suffisamment valide pour produire les données nécessaires pour cette étude;
- le taux de réponses obtenues fait que les résultats sont fiables;
- les répondants ont donné une information juste et honnête étant donné que les réponses étaient confidentielles.

Définitions de termes

Programme d'immersion française : programme scolaire qui permet aux élèves d'apprendre la langue seconde, soit le français, de façon naturelle en l'utilisant comme véhicule d'apprentissage des autres matières.

Une école à double voie: le milieu scolaire où les classes d'immersion coexistent dans la même école avec des classes régulières dont l'enseignement est offert en anglais.

Une école à triple voie : le milieu scolaire où les classes d'immersion coexistent dans la même école avec des classes régulières en anglais et des classes en français langue maternelle.

Centre d'immersion : le milieu scolaire où on offre seulement le programme d'immersion française.

Premier cycle du secondaire : les niveaux scolaires allant de la septième année jusqu'à la neuvième année.

Deuxième cycle du secondaire : les niveaux scolaires allant de la dixième année jusqu'à la douzième année.

Chapitre 3

La méthodologie

Ce chapitre traite de la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs poursuivis par notre recherche. En premier lieu, nous présentons le questionnaire d'enquête. En deuxième lieu, la description de l'échantillon et les principales caractéristiques des répondants sont définies. Puis, nous décrivons le protocole d'administration du questionnaire.

1. Le questionnaire

Pour réaliser cette enquête sur la ou les raisons qui font que plusieurs écoles d'immersion en Alberta n'offrent pas les sciences en français au deuxième cycle du secondaire, nous avons bâti un questionnaire (voir appendice). Le questionnaire nous a permis d'atteindre les écoles qui sont en région éloignée. Ce questionnaire contient 14 items et comprend quatre questions ouvertes.

La première page du questionnaire a été élaborée pour décrire le milieu où on offre les cours de sciences en immersion au deuxième cycle du secondaire selon les six aspects suivants soient:

* les niveaux enseignés dans l'école;
* le type de programme d'immersion;
* le nombre d'inscriptions totales dans l'école;
* le nombre d'élèves inscrits en immersion dans l'école;
* le nombre d'administrateurs qui parlent le français;
* la présence d'un coordinateur dans l'école pour le programme d'immersion française.

La seconde page du questionnaire consiste à recueillir des renseignements sur les cours offerts en sciences aux élèves en immersion française en Alberta au deuxième cycle du secondaire .

Dans la troisième et quatrième page du questionnaire nous avons cherché à connaître les raisons principales qui font que les écoles offrent ou n'offrent pas les sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française

2. L'élaboration du questionnaire

La construction du questionnaire s'est effectuée selon plusieurs étapes. Nous avons procédé à une analyse conceptuelle du thème « l'enseignement des sciences en immersion » à partir de la littérature et de notre expérience. De cette notion générale, nous avons défini des catégories pour la construction de notre questionnaire.

Afin de nous assurer de la pertinence de notre schéma conceptuel, nous avons demandé l'aide de juges externes pour valider le choix et l'ouverture de nos différentes catégories. Puis, nous avons rédigé nos items et procédé à une étape supplémentaire de validation des items. Enfin, nous avons élaboré une première version du questionnaire.

La validation de la première version des questions fut réalisée auprès de deux directeurs de deux écoles différentes, en présence du chercheur pour noter les observations relatives à la formulation des questions, des directives et de la mise en page.

3. La population

Les directions de toutes les écoles d'immersion française de niveau secondaire en Alberta ont participé à cette recherche.

4. Collecte des données

Nous avons fait parvenir en février 1999 les questionnaires à tous les directeurs d'écoles d'immersion française de niveau secondaire de l'Alberta.

L'envoi du questionnaire était accompagné d'une lettre expliquant le but de la recherche. De plus, nous soulignions la confidentialité des réponses à

cette recherche. Les questionnaires étaient retournés dans une enveloppe scellée. De façon générale, les répondants ont consacré une dizaine de minutes pour compléter le questionnaire.

Trente-cinq questionnaires ont été envoyés dont vingt-sept ont été retournés. Ce qui nous donne un taux de réponse de 77 %.

Nous aurions souhaité un nombre plus élevé de répondants. Nous n'avons pas été en mesure de faire parvenir une lettre de rappel aux répondants. De plus, il faut souligner que le nombre d'écoles d'immersion française au niveau secondaire en Alberta est déjà restreint.

Cependant, nous croyons que l'échantillon des répondants représente bien la réalité des situations dans les écoles secondaires en immersion française en Alberta.

Chapitre 4

Analyse des données

I- Le profil des écoles répondantes

La répartition des niveaux enseignés et du type de programme offert par les écoles répondantes est consignée dans le tableau I.

TABLEAU I

Distribution des écoles par niveau enseigné et selon le type de programme

Niveau / Type	maternelle à 12	7 à 12	9 à 12	10 à 12	**Total**
double voie	1	7	2	14	**24**
triple voie			1		**1**
centre d'immersion		2			**2**
Total	**1**	**9**	**3**	**14**	**27**

On constate que 89 % des écoles secondaires répondantes qui offrent un programme d'immersion française sont des écoles à double voie.

Dans le tableau II, on présente la répartition des écoles selon le nombre d'élèves inscrits dans les écoles répondantes et selon le milieu scolaire.

Lorsqu'on analyse ce deuxième tableau, on constate que le nombre d'élèves inscrits dans les écoles d'immersion française du deuxième cycle du secondaire est très varié, malgré tout on remarque que 67 % des écoles répondantes ont plus de 500 élèves.

TABLEAU II

Nombre d'élèves inscrits dans l'école selon le milieu scolaire

Niveau d'inscription	M à 12	7 à 12	9 à 12	10 à 12	**Total**
Double voie					
moins de 100		1		1	**2**
100 - 499	1	2		1	**4**
501- 1000		3	1	5	**9**
plus de 1000		1	1	7	**9**
Triple voie					
moins de 100					
100 - 499			1		**1**
501- 1000					
plus de 1000					
Centre d'immersion					
moins de 100					
100 - 499		2			**2**
501- 1000					
plus de 1000					
Total	**1**	**9**	**3**	**14**	**27**

Puisqu'un nombre important d'élèves est nécessaire au deuxième cycle du secondaire pour offrir une bonne sélection de cours, nous présentons dans le tableau III la distribution des écoles répondantes selon le nombre d'élèves inscrits dans le programme d'immersion française dans chacun des niveaux du deuxième cycle du secondaire.

Trois questionnaires n'étaient pas complets pour ce qui est des questions relatives au nombre total d'élèves inscrits et au nombre d'élèves en immersion à chaque niveau. Ces questionnaires n'ont donc pas été considérés pour les résultats. De plus, une école n'a pas encore de 11e année et trois écoles n'ont pas encore de 12e année.

Tableau III

Distribution des écoles selon le nombre d'élèves en immersion française et les niveaux du deuxième cycle du secondaire

Niveau de la clientèle / Nombre d'élèves	10^{e}année n = 24	11^{e}année n = 23	12^{e}année n = 21
0 - 10	2	6	5
11 - 20	6	5	6
21 - 30	6	4	3
31 - 40	3	2	3
41 - 50	3	2	2
plus de 50	4	4	2

Le tableau III démontre que pour la majorité des écoles d'immersion, le nombre d'élèves est moins que 50 à chaque niveau du deuxième cycle du secondaire.

D'autres facteurs qui peuvent influencer le succès du programme d'immersion française dans une école sont la reconnaissance et le support du programme de la part des administrateurs. Le tableau IV donne la répartition des écoles selon le nombre de directeurs bilingues et la présence d'un

coordinateur pour le programme d'immersion française. Le rôle de coordinateur du programme d'immersion française dans une école consiste à faire la promotion du programme dans la communauté, à administrer le budget que l'école accorde au programme d'immersion française et à organiser, en collaboration avec les enseignants du programme d'immersion française, les activités para-scolaires en français pour les élèves dans le programme.

TABLEAU IV

Distribution des écoles selon le nombre de directeurs bilingues dans l'école et la présence d'un coordinateur pour le programme d'immersion.

administrateurs bilingues / coordinateur	0	1	2	3	4	Total
Oui	4	5	2	2		**13**
Non	7	5	1		1	**14**
Total	**11**	**10**	**3**	**2**	**1**	**27**

On note que 59 % des écoles visées par cette recherche regroupe un ou plusieurs directeurs bilingues et que 48 % ont un coordinateur pour leur programme d'immersion française. Il est intéressant aussi de constater que 26 % des écoles secondaires n'ont ni directeur bilingue, ni de coordinateur pour leur programme d'immersion.

Le tableau V donne le nombre d'écoles qui offrent les sciences en français aux élèves d'immersion en fonction de la présence d'au moins un administrateur bilingue dans l'école.

TABLEAU V

Distribution des écoles selon la présence d'un administrateur bilingue et la présence de cours de sciences en français au deuxième cycle du secondaire dans l'école.

administrateurs bilingues / cours de sciences	Oui	Non	**Total**
Oui	4	3	**7**
Non	12	8	**20**
Total	**16**	**11**	**27**

On remarque que 20 écoles (74 %) n'offrent pas les sciences en français aux élèves d'immersion du deuxième cycle du secondaire et que seulement 7 (26 %) des écoles répondantes offrent les sciences en français.

Dans le tableau VI nous présentons la distribution des écoles selon la présence d'un coordinateur pour le programme d'immersion et la présence de cours de sciences en français au deuxième cycle du secondaire.

TABLEAU VI

Distribution des écoles selon la présence d'un coordinateur pour le programme d'immersion et la présence de cours de sciences pour les élèves du deuxième cycle du secondaire en immersion

Coordinateur / Cours de sciences	Oui	Non	**Total**
Oui	4	3	**7**
Non	9	11	**20**
Total	**13**	**14**	**27**

On remarque que 69 % des écoles qui ont un coordinateur pour le programme d'immersion n'offrent pas les sciences en français à leur clientèle.

II - Le profil des écoles qui offrent les sciences en français au deuxième cycle du secondaire

Dans le tableau VII nous allons faire le portrait des écoles où on enseigne les sciences au deuxième cycle du secondaire aux élèves d'immersion selon le type de programme que ces écoles offrent et les niveaux enseignés dans l'école.

Tableau VII

Portrait des écoles selon les niveaux enseignés et le type de programme

Niveau / Type	7 à 12	9 à 12	10 à 12	**Total**
double voie	2	1	2	**5**
triple voie		1		**1**
centre d'immersion	1			**1**
Total	**3**	**2**	**2**	**7**

Des 27 écoles répondantes, il y en a seulement 7 (26 %) qui offrent les sciences en français au deuxième cycle du secondaire. Il y a 5 écoles qui sont des écoles à double voie et 3 écoles qui sont des écoles de premier et deuxième cycle du secondaire. Dans les écoles répondantes, un des centres d'immersion qui a complété le questionnaire n'offre pas les sciences en français.

Le nombre d'élèves dans le programme peut être un facteur relié aux difficultés d'offrir les sciences en français. Le tableau VIII fait part du nombre d'élèves dans le programme d'immersion pour chaque école qui a répondu au questionnaire et qui offre les sciences en français aux élèves d'immersion du deuxième cycle.

Tableau VIII

Portrait des écoles selon la composition du programme

École	Nombre d'élèves	École	Nombre d'élèves
#1	17	#5	122
#2	33	#6	129
#3	47	#7	130
#4	78		

On notera que 3 écoles sur 7 offrent les sciences en français, alors que leurs effectifs comprend moins de 50 élèves.

Rappelons que l'un des objectifs de cette recherche était de décrire le profil des cours offerts en sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française en Alberta. Le tableau suivant présente donc la liste des cours de sciences en français offerts aux élèves d'immersion dans les écoles secondaires de l'Alberta.

TABLEAU IX

Matières enseignées en sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française

Cours	Nombre d'écoles n = 7
Science pratique 15	1
Science 10	7
Biologie 20	5
Chimie 20	5
Physique 20	2
Biologie 30	5
Chimie 30	5
Physique 30	2

On notera que 5 écoles offrent les sciences en français jusqu'à la 12e année aux élèves d'immersion. Ces écoles donnent le choix d'au moins 5 cours de sciences à leur clientèle dans le programme soit : les sciences 10, la biologie 20 et 30 ainsi que la chimie 20 et 30.

III - Les raisons principales qui font que les écoles offrent ou n'offrent pas les sciences en français au deuxième cycle du secondaire.

Le troisième objectif spécifique de cette recherche est de déterminer les raisons principales qui font que les écoles offrent ou n'offrent pas les sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française.

Le tableau X montre la liste des facteurs décisifs et la distribution des réponses pour les sept écoles qui offrent les sciences en français.

Tableau X

Raison principale pour offrir des cours de sciences en français aux élèves d'immersion au deuxième cycle du secondaire

Raison Principale	Nombre d'école n = 7
Le choix des parents et des élèves	2
L'école veut rester compétitive	0
Un personnel qualifié	3
Corrélation entre le nombre de cours et le niveau de rétention de la langue	1

La septième école a sélectionné toutes ces raisons comme étant les facteurs décisifs qui font qu'elle offre les sciences en français. On peut voir que la présence d'un enseignant qualifié dans l'école est un facteur qui revient souvent. En effet, sur les sept écoles qui offrent les sciences en français aux élèves, cinq ont choisi cette raison comme étant le premier ou le deuxième facteur décisif.

Quatre écoles sur sept disent qu'elles n'ont aucune difficulté à garder leurs élèves dans les cours de sciences. Il est intéressant de constater que trois de ces écoles offrent le premier et le deuxième cycle du secondaire. Un commentaire sur un des questionnaires reflète probablement la réalité pour ces écoles soit « Having them in grade 9 helps. There is a sense of continuity ».

Par contre, il y a trois écoles qui mentionnent avoir des difficultés à garder les élèves dans les cours de sciences en immersion au deuxième cycle du secondaire. Nous avons demandé aux écoles la liste des interventions qu'elles prennent, afin de persuader les élèves à continuer dans les cours de sciences en français au deuxième cycle du secondaire. Le tableau suivant

énumère les actions suivies, par les écoles qui offrent les sciences aux élèves d'immersion en français, afin d'améliorer la situation.

Tableau XI

Actions prises par les écoles pour maintenir les élèves dans les cours de sciences au deuxième cycle du secondaire

	n = 7
* Session d'information pour les parents et les élèves avec des finissants du programme d'immersion qui sont en génie ou encore en sciences à l'université;	2
* engager le meilleur enseignant possible;	2
* visite de la classe de science de dixième année par les élèves de neuvième année;	1
* offrir de la littérature sur l'acquisition du langage;	1
* accommoder les élèves d'immersion par rapport à l'horaire;	1
* accorder du temps à la direction et aux orienteurs afin d'encourager les élèves à continuer;	1
* demander aux élèves 10 crédits par année en français afin d'obtenir leur diplôme bilingue;	1

On constate qu'il y a plusieurs initiatives qui sont prises par les écoles afin de garder les élèves dans les cours de sciences après la neuvième année. On reconnait donc, non seulement, le problème avec l'enseignement des sciences en français au deuxième cycle du secondaire en immersion, mais on agit concrètement afin de remédier, dans la mesure du possible, à la situation. Parmi les stratégies qui sont utilisées afin d'encourager les élèves à prendre les cours de sciences en français après la neuvième année, il y a une école qui demande plus de crédits en français aux élèves d'immersion en vue de l'obtention du diplôme bilingue du secondaire. Cette école a écrit sur le

questionnaire « We tell the students that they need 10 credits/year minimum in French to get a bilingual diploma so many students will take at least 1 science in French ». Un autre point qui a été soulevé et qui rejoint les résultats obtenus dans le tableau X est qu'on mentionne qu'un bon enseignant aide à garder les élèves.

Le tableau XII donne la liste des raisons qui font que des écoles secondaires d'immersion française en Alberta n'offrent pas les sciences en français.

Tableau XII

Raison pour ne pas offrir les sciences en français aux élèves d'immersion française au deuxième cycle du secondaire

Raison principal	Nombre d'école n = 20
Choix des parents et des élèves	5
L'école a choisi le modèle de d'autres écoles	4
Personnel qualifié non disponible	3
problème d'horaire	1
pas assez d'élèves	7

Les données du questionnaire nous permettent de constater, que les sept écoles qui indiquent ne pas offrir les sciences parce qu'ils n'ont pas assez d'élèves, ont malgré tout plus de 23 élèves en 10 ième année. Aussi, aucune de ses écoles n'a d'administrateur bilingue, ou de coordonnateur pour leur programme d'immersion.

De plus, trois des écoles qui ont comme raison le choix des parents et des élèves, mentionnent qu'il sera plus difficile de faire le transfert en anglais

lorsque les élèves iront dans des institutions post- secondaires. Quelques uns des commentaires sont que « Parents are often happy their daughter/son can take these courses in English. They express concern about transition into English at University level (there's enough competition already without worrying about the language) » ou encore « not a good idea in Alberta ».

Cinq écoles ont commenté sur la difficulté d'avoir un enseignant qualifié pour enseigner les sciences en français en Alberta. On peut y lire « Most likely it would be difficult to get French Science teachers as it is difficult to get Science teachers at all » ou « Competent staff are the key in offering the Science 10 in French ».

Chapitre 5

CONCLUSION, RECOMMANDATIONS ET IMPLICATIONS

Conclusion

En conclusion de cette recherche, rappelons que notre objectif était de trouver la ou les raisons qui font que plusieurs écoles d'immersion française en Alberta n'offrent pas les sciences en français au deuxième cycle du secondaire.

Pour ce faire, nous avons soumis un questionnaire aux directeurs de toutes les écoles d'immersion française de niveau secondaire en Alberta.

Dans un premier temps, nous voulions décrire le profil des cours offerts en sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française en Alberta. Nos résultats démontrent de façon générale qu'il y a 5 cours offerts soient : sciences10, biologie 20, biologie 30, chimie 20 et chimie 30.

Par contre, notre recherche démontre également que la majorité des élèves au deuxième cycle du secondaire en immersion française en Alberta n'ont pas tous accès à des programmes et à des services de la même qualité. En effet, la majorité des écoles secondaires d'immersion française n'offrent pas les sciences en français. De plus, selon notre recherche 26 % des écoles n'ont ni de directeur bilingue, ni de coordinateur pour leur programme d'immersion.

Dans un deuxième temps, nous voulions décrire le milieu par exemple, centre d'immersion versus école à double voie, où l'on offre les cours de sciences en immersion française au deuxième cycle du secondaire.

Sur les vingt-sept écoles répondantes, vingt-quatre sont à double voie, une est à triple voie et deux sont des centres d'immersion. L'étude fait ressortir que c'est principalement des écoles à double voie du premier et deuxième cycle du secondaire qui offrent les sciences en français en dixième, onzième et douzième année. De plus, il semble qu'il soit plus facile pour ces écoles de

garder les élèves dans le programme d'immersion, car ces derniers ne changent pas d'école entre la neuvième et la dixième année.

Le nombre d'élèves inscrits dans les écoles est une variable qui doit être examinée, afin d'évaluer la viabilité de n'importe quel programme écucatif. La population étudiante dans ces écoles varie beaucoup. Deux écoles ont indiqué que leur population était d'une centaine d'élèves, sept écoles ont une population étudiante entre 100 et 500 élèves, neuf écoles ont entre 500 et 1000 élèves et neuf écoles ont une population étudiante au delà de 1000 élèves. Pour la majorité de ces écoles, les inscriptions dans le programme d'immersion au deuxième cycle représentent moins de 20% de leur clientèle totale. Finalement, la plupart des écoles qui offrent les sciences en français aux élèves d'immersion au deuxième cycle du sedondaire, ont des directeurs bilingues.

Notre troisième objectif de recherche était de déterminer les raisons principales qui font que les écoles n'offrent pas les sciences au deuxième cycle du secondaire en immersion française.

Il apparaît que le nombre d'élèves dans le programme et le manque d'intérêt pour les sciences en français de la part des parents et des élèves soient les facteurs décisifs qui influencent la décision d'offrir ou non les options sciences en français aux élèves d'immersion.

Il semble aussi que le principal mythe face à l'enseignement des sciences en français soit que : les élèves auront des difficultés lorsqu'ils étudieront en anglais au niveau collégial ou universitaire est encore très présent. En effet, plusieurs commentaires ont été faits à cette fin sur le questionnaire comme, par exemple, « The gross majority of our graduates will study in english post-secondary institutions » ou encore « there is very little interest by students and parents in science courses in French ».

Par contre, sur un des questionnaires d'une école qui offre les sciences en français on pouvait y lire « French administrator understood the wisdom of doing so and he was not detracted by the « math & science are too important to be done in French » syndrome ». On peut voir dans cette note l'importance d'une vision de ce que devrait être une éducation bilingue, et l'importance d'avoir un directeur d'école qui parle la langue française.

Il ne faut pas oublier qu'il y a deux éléments qui préoccupent l'enseignant en immersion française spécialiste en sciences : promouvoir à la fois le développement d'une compétence de communication en français et transmettre des savoirs propres aux sciences (Carbonneau et Lentz, 1994). Plus les élèves avancent dans leurs études en immersion, plus le temps passé à étudier le français diminue et par le fait même leur temps passé à écouter, lire ou encore écrire des textes diminue aussi. Donc, à la question : Doit-on enseigner les sciences en français dans un programme d'immersion française au deuxième cycle du secondaire? il est clair que les élèves qui veulent maintenir et développer le plus possible leur compétence langagière en français, devraient prendre le plus de cours possibles dans cette langue après la neuvième année. Les cours de sciences devraient faire partie des choix offerts aux élèves du secondaire du deuxième cycle.

On constate avec les résultats du questionnaire que l'enseignant dans la classe d'immersion est important. Il est important pour les écoles et les conseils scolaires d'engager des enseignants qualifiés. Ceux-ci doivent avoir une bonne maîtrise de la langue seconde, de bonnes relations avec les élèves, être sensibles aux divers styles d'apprentissage et être capables de créer un bon climat dans la classe. Au deuxième cycle du secondaire, étant donné les petits effectifs, l'enseignant est un facteur essentiel, car la plupart du temps, il assure seul l'ensemble des cours de sciences. En conséquense les élèves peuvent

décider de quitter le programme s'ils se retrouvent en conflit avec cet enseignant. Tandis, que dans le programme régulier, vu le grand nombre d'élèves, il y a souvent plusieurs sections du même cours offerts durant un semestre.

Comme le dit si bien le livre « Yes you can help » (Alberta Education, 1996 : 37) apprendre une langue est une expérience de toute une vie. Bien apprendre une langue dépend non seulement de nos expériences scolaires, mais aussi de notre maturité et des opportunités qu'on a dans la vie de tous les jours, d'entendre, de lire et d'écrire cette langue. Ceci est vrai pour la langue maternelle et encore plus vrai pour la langue seconde. Beaucoup de parents ont l'impression que leur enfant a atteint un niveau de compétence suffisant en français après la neuvième année. Alors que, dû à la grande influence de l'anglais dans notre environnement, il est très difficile pour les jeunes d'atteindre et de maintenir une bonne compétence dans la langue française. Les études montrent qu'il est plus facile de garder une langue seconde si on l'apprend le plus possible. Le niveau de compétence dans une langue atteint par l'apprenant est une indication de sa capacité future à la garder. Tom Sloan dans son article « Second-language retention », expose ce problème lorsqu'il écrit, « To Study and more or less successfully learn a second language is one thing. To retain in the mind in any meaninful sense what has been acquired once the formal learning process is over is quite another » (1992 : 35).

L'avenir est incertain pour les programmes d'immersion française en Alberta et au Canada. Leur destin vacille entre les mains de politiciens, d'administrateurs et de surintendants de conseils scolaires. La survie du programme d'immersion dépend du niveau d'implication de la part des parents intéressés, de la volonté de ces derniers et de la vision qu'ils ont d'un Canada bilingue.

Recommandations

Selon les résultats de cette étude, les recommandations suivantes doivent être considérées au niveau provincial, local et universitaire.

Niveau provincial

Le ministère de l'éducation de l'Alberta doit faire preuve de leadership face au programme d'immersion française et augmenter son influence sur les décisions qui ont un impact sur la qualité et l'équitabilité des services offerts à tous les élèves dans le programme à travers la province.

-Le ministère de l'éducation de l'Alberta devrait augmenter de 30 à 45 le nombre de crédits nécessaires à l'obtention d'un diplôme bilingue au deuxième cycle du secondaire. Ce qui signifie que chaque élève en immersion devrait faire au moins trois cours en français à chaque niveau du deuxième cycle du secondaire, afin d'obtenir son diplôme bilingue d'études secondaires.

-Le ministère de l'éducation de l'Alberta devrait fournir un certificat qui reconnaît que l'élève a fait ses études dans un programme d'immersion française à la fin de la douzième année.

Niveau local

-Cette étude démontre qu'il serait important d'améliorer la communication entre l'école et les parents d'élèves en immersion française. Il serait possible de mieux les renseigner sur les divers composantes du programme d'immersion française comme, par exemple, les matières d'études, en ayant des rencontres dans les écoles.

-De plus, les enseignants et les directions d'écoles doivent encourager les élèves non seulement à continuer en immersion après la neuvième année, mais à suivre le plus de cours possible en français au deuxième cycle du secondaire afin de garder une bonne compétence en français.

<u>Niveau universitaire et collégial</u>

-Il y a un besoin pour plus d'enseignants qualifiés en sciences en français au deuxième cycle du secondaire en Alberta. Les universités Albertaines doivent former plus d'enseignants qui peuvent répondre à cette demande.

-Les institutions post-secondaires albertaines doivent créer des programmes bilingues qui demandent de connaître les sciences et qui offrent ces cours en français. Les élèves du niveau secondaire n'ont pas tendance à suivre les cours de sciences en français, car en ce moment il y a peu d'ouverture au niveau post-secondaire pour les cours de sciences en français.

Implications pour la recherche future

1. Il serait intéressant de questionner les élèves du deuxième cycle du secondaire en immersion française en Alberta, afin de connaître la ou les raisons qui font que plusieurs d'entre eux ne s'inscrivent pas dans les cours de sciences en français au deuxième cycle du secondaire.

2. Une autre étude serait de questionner les parents d'élèves en immersion française, afin de vérifier leur croyance sur l'enseignement des sciences en français en immersion au niveau du deuxième cycle du secondaire. Selon Salvatori (1994), les cours de sciences et de mathématiques ne sont pas populaires auprès des élèves au deuxième cycle du secondaire en immersion, dû à la perception des parents face à ces matières. Pour plusieurs parents « ....the language barrier will prevent students from firmly grasping mathematical concepts or scientific formula » (Salvatori, p. 33).

3. Un autre point d'intérêt pour la recherche future pourrait être une enquête sur les cours de mathématiques offerts au deuxième cycle du secondaire en immersion française en Alberta. On pourrait comparer par exemple, si les écoles qui offrent les sciences offrent aussi les mathématiques.

4. On a beaucoup étudié dans le passé le rendement des élèves dans les différents matières, mais on sait peu de choses sur les processus d'apprentissage des élèves ou encore sur les approches pédagogiques utilisées par les enseignants dans les classes de sciences du deuxième cycle du secondaire en immersion française.

En terminant, on doit travailler constamment à maintenir et à améliorer les programmes d'immersion française même si leur implantation est un succès. Rien n'est gagné lorsqu'on travaille pour le fait français au Canada. Il ne faut jamais arrêter de se battre.

Références bibliographiques

Alberta Education. (1996). *Yes, You Can Help! A guide for French Immersion parents.* Language Services, Edmonton, Alberta, 145 p.

Bourassa-Tremblay, D. (1992). *Experiences of Grade One French Immersion teachers.* Mémoire de maîtrise non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990. *Études de linguistique appliquée* 82, (avril-juin), 7-20.

Carbonneau, A. et Lentz, F. (1994). Enseigner/apprendre les sciences et la langue au secondaire : deux facettes indissociables. *Le journal de l'immersion,* 17, 47-52.

Commissaire aux langues officielles. (1998). *Rapport annuel 1997.* Ministre des travaux publics et Services gouvernementaux, Canada.

Commissaire aux langues officielles. (1993). *Rapport annuel 1992.* Ministre des travaux publics et Services gouvernementaux, Canada.

Commissaire aux langues officielles. (1991). *Rapport annuel 1990.* Ministre des travaux publics et Services gouvernementaux, Canada.

CPF. (1987). *French Immersion In Canada : Policies, Regulations, Procedures & Guidelines.* Ottawa, Ont., Judy Gibson, 78 p.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education.* London et New york, Longman, 235 p.

Foster, R. (1992). *The French Immersion Choice at High School--students' and Parents' Perspectives.* Mémoire de maîtrise non-publié, University of Alberta, Alberta, Canada.

Frisson-Rickson, F. et Rebuffot, J. (1986). *La formation et le perfectionnement des professeurs en immersion : pour des critères nationnaux.* Ottawa, Association canadienne des professeurs d'immersion , 175 p.

Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education.* Cambridge, Mass., Newbury House, 213 p.

Halsall, N. (1991). *Attrition/rerention of students in French immersion with particular emphasis on secondary school.* Ottawa, Ont., Canadian Parents for French._

Harley, B. (1994) Maintaining French as a Second Language in Adulthood. . *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 50, (4), 688-713.

Husum, R. & Bryce, R. (1991). A survey of Graduates from a Saskatchewan French Immersion High School. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 48, (1), 135-143.

Kessler, C. & Quinn, M.E. (1987). ESL and Science Leatning. *ESL Through Content-Aréa Instruction.* ed. J. Crandall, pp. 55-87. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regents.

Krashen, S. (1984). Immersion : Why it works and what it has taught us. *Language and society/Langue et société* 12, 61-64.

Lambert, W. E. & Tucker, R. G. (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment.* Rowley, Mass. Newbury House, 248 p.

Lewis, C. & Shapson, S. M. (1992). Secondary French Immersion : A Study of Students Who Leave the Program. *French Immersion : Process ,Product & Perspectives.* The Canadian Modern Language Review/*La revue canadienne des langues vivantes,* 264-275.

Laplante, B. (1993). Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française : le cas d'une enseignante. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 49, (3), 567-588.

Lauzon, C.A. (1993). *The French Immersion Experience : A Retrospective assessment by French Immersion graduates.* Projet de recherche de maîtrise non-publié, Simon Fraser University, Colombie -Britanique, Canada.

Lyster, R. (1994). La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 50, (3), 446-465.

Mian, C. (1984). L'enseignement immersif au secondaire. *Language and society/Langue et Société* 12, 12-16.

Obadia, A. A. (1984) . Le professeur d'immersion, le pivot du nouveau bilinguisme au Canada. *Language and society/Langue et société* 12, 17-21.

Obadia, A. A. & Thériault, C. M. L. (1997). Attrition in French Immersion Programs : Possible Solutions. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 53, (3), 506-529.

Peal, E. & Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence *Psychological Monographs* 76.

Planning, Research and Policy coordination Branch. (1991). Follow-up Study French Immersion Graduates Provincial Résults (1987 and 1988-89 graduates). Manitoba : Manitoba Education and Training.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur... L'immersion au Cadada.* Anjou, Québec, Centre Éducatif et Culturel inc. 228 p.

Salvatori, M. J. (1994). *Administrative issues in a secondary French Immersion Program : A Teacher's Perspective.* Mémoire de maîtrise non -publié, University of Western Ontario, London, Canada.

Sloan, T. (1992). Second-language retention. *Language and society* /Langue et société 37, 35-36.

Tardif,C. et Weber, S. (1987). French immersion research: A call for new perspectives. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 44, (1), 67-75.

ANNEXES

-Lettre de présentation du questionnaire

-Questionnaire

Edmonton, Febuary 1, 1999

Regarding : French Immersion Survey

Dear Principal,

I am presently completing research requirements for my Masters in Education program at the University of Alberta and am seeking your cooperation in completing the following questionnaire. This questionnaire can be completed in about 10 minutes. A stamped envelope is provided for your convenience. My research question focuses on administrative reasons for choosing to offer or not to offer French Immersion science options in Alberta High Schools. Participation in this survey is voluntary and anonymity and confidentiality are guaranteed. Survey results will be available to you at the completion of this study. If you are interested in receiving these results, please complete the information card and place it in the envelope provided. This research is being supervised by Dr. Yvette d'Entremont, professor of mathematics and science education at Faculté Saint-Jean. Since there are only 37 French Immersion High Schools in the province, your input is essential.

Thank you for your consideration and prompt response. I would be pleased to provide any further information that you may require. I may be reached at 922 - 2228.

Sincerely,

Annie Garneau

1. Indicate the grade levels offered in your school.

a) grade 7 to 12 (junior-senior high) ____

b) grade 10 to 12 ____

2. What type of immersion program does your school offer?

a) dual stream ____

b) immersion centre ____

c) triple stream (immersion, Francophone, English) ____

3. How many students are enrolled in your school this year? ________

4. Indicate the number of French immersion students in :

a) grade 10 ____

b) grade 11 ____

c) grade 12 ____

5. Indicate the number of administrative staff who are fluent in French. ____

6. Is there a French Immersion Coordinator, who has complete responsibility for your Immersion program?

Yes ____

No ____

7. Does your school offer any high school French Immersion science courses?

yes ___

No ___ (go to question 13)

8. Check the science courses that appear on your registration form for French Immersion students in high school?

Grade 10	Grade 11	Grade 12
Science 10 ___	Biology 20 ___	Biology 30 ___
	Chemistry 20 ___	Chemistry 30 ___
	Physic 20 ___	Physic 30 ___
Other ___________	___________	___________

9. Indicate the number of students registered this year in the following French Immersion science courses.

Grade 10	Grade 11	Grade 12
Science 10 ___	Biology 20 ___	Biology 30 ___
	Chemistry 20 ___	Chemistry 30 ___
	Physic 20 ___	Physic 30 ___
Other ___________	___________	___________

10. Indicate the main reason your school decided to offer immersion students science options in French.

a) At parent and students request ___

b) Our school wanted to remain competitive with other schools offering the same science options. ___

c) Competent staff available to teach science options. ___

d) Literature indicates a strong correlation between French language retention and the number of courses taken in French. ___

e) other : ____

____

11. Does your school have difficulty retaining students enrolled in the French Immersion science courses at high school level? Yes ___

No ___

12. Does your school take any specific measures to help retain students in the French immersion science courses at the high school level? If so, please indicate what they are.

____

____

____

____

(go to question 14)

13. Indicate the main reason your high school chose **not** to offer Immersion students science options in French?

a) At parent & student request ___

b) Our school followed the practices observed in other schools or other boards who chose not to offer science courses. ___

c) Competent staff was not available to teach the science options. ___

d) other : ______________________________

____

14. Are they any other comments you would like to make at this time regarding the French Immersion science courses selection.

____

____

____

____

University of Alberta

L'EFFET DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE STRATÉGIE D'AUTOCORRECTION SUR LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE IMMERSION

par

VIVIANNE ROBERTSON

Activité de synthèse
soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'écucation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Printemps 1999

Résumé

L'objectif de ce projet de recherche est de vérifier l'effet de l'enseignement d'une stratégie d'autocorrection sur la production écrite d'élèves de septième année inscrit au programme d'immersion française.

Lors de ce projet, entrepris dans le cadre d'une recherche-action, j'ai élaboré et expérimenté une stratégie de révision à l'aide d'un code d'autocorrection. Cette stratégie a été enseignée à un groupe d'élèves d'une classe dans une école d'immersion française. L'analyse des résultats a montré que les élèves qui ont utilisé la stratégie font significativement moins d'erreurs, révisent davantage et mieux.

Abstract

The purpose of this research project is to measure the effect of the teaching of a revision strategy on the writing of grade seven French immersion students.

During the project, undertaken as an action-research, I elaborated and experimented with a revision strategy using a code for self-editing. This strategy was taught to a group of students in one class of a french immersion school. The analysis of the results proved that the students who used the strategy made significantly less errors and reviewed their work more often and more effectively.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Ce projet a été réalisé à l'intérieur d'une démarche de recherche-action auprès d'élèves de la 7ième année d'un programme d'immersion française. Il se situe au niveau de l'amélioration de la performance écrite d'élèves en langue seconde immersion.

Le travail se divise en quatre parties. La description du contexte et la définition du problème, dans la première partie, permettent de formuler la problématique. Dans la deuxième partie, l'objectif du projet, son énoncé ainsi que l'identification et la définition opérationnelle des variables dépendantes et indépendantes qui composent cet objectif sont élaborés. Cette partie présente aussi le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. Cela comprend le processus rédactionnel en général, le processus de révision et la recension des écrits en stratégies de révision de textes. La méthodologie est décrite dans la troisième partie: le choix des sujets, le mode d'investigation et les moyens d'intervention et d'évaluation qui ont été choisis. Ceci est suivi par le déroulement de l'expérience et de la durée du projet. Dans la quatrième partie, on trouve l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Enfin la conclusion résume le projet, en présente les limites et suggère des pistes de recherche possibles.

1. La problématique

1.1 Description du contexte

Ce projet s'est déroulé à une école secondaire faisant partie d'une commission scolaire de la banlieue d'Edmonton. Cette école est située dans un quartier résidentiel. Elle est la seule école d'immersion française au niveau secondaire (de la 7ième à la 12ième année) de cette ville.

Tous les cours de base sont enseignés en français excepté les cours d'anglais language arts et de religion qui sont enseignés en anglais. Cette école reçoit principalement des élèves dont la langue maternelle est l'anglais. Les cours de base des élèves sont: l'éducation physique et la santé, les études sociales, le français, les mathématiques et les sciences. De plus les élèves de niveau senior (10ième à la 12ième année) peuvent suivre des cours spécialisés de sciences tels que: la biologie, la chimie et la physique. Quelques options sont enseignées en français: les arts dramatiques, les arts industriels, l'économie familiale, l'informatique et le plein air.

L'horaire de la journée est divisé en 6 périodes de 56 minutes chacune, dans une rotation de 4 jours. Par exemple, les élèves ont le cours de français 3 périodes de 56 minutes dans un cycle de 4 jours.

L'école regroupe en ses lieux un total approximatif de 450 élèves de la 7ième à la 12ième année. Le programme d'immersion française offert s'adresse aux élèves de langue maternelle anglaise qui ont commencé leurs études en français à la maternelle.

Je suis enseignante à plein temps à cette école depuis septembre 1993. Depuis mon arrivée, j'enseigne le français au niveau de la 7ième et de la 8ième année. Ma charge de cours de l'année scolaire est d'enseigner

le français à 4 classes de 7ième année et 2 classes de 8ième année. Les classes ont en moyenne 27 élèves. C'est dans une des classes de 7ième année que j'ai décidé de mettre en pratique une stratégie de révision de texte écrit pour des élèves en langue seconde afin de les aider à améliorer l'orthographe grammaticale de leurs productions écrites.

1.2 Définition du problème

Mon expérience dans l'enseignement du français écrit, langue seconde, au secondaire premier cycle[1] m'a conduite à la constatation suivante: plusieurs élèves qui ont des résultats satisfaisants (80% et plus) en situation d'exercice semblent tout oublier en situation d'écriture libre. La situation d'exercice fait référence aux exercices à trous traditionnels vérifiant l'apprentissage d'une règle grammaticale. La situation d'écriture libre est celle où ils écrivent librement sur un sujet imposé ou non. Leurs textes sont alors remplis d'erreurs qu'ils ne devraient pas faire si on tient compte de leurs performances en situation d'exercice.

Cette constatation m'amène à ne pas situer le problème de l'écrit que du côté de l'acquisition de règles grammaticales puisque, dans le cas de l'accord du nom, par exemple, il est probable que la règle générale est maîtrisée en situation d'exercice.

---

[1] Le niveau secondaire premier cycle comprend 3 années et l'âge des élèves varie entre 12 et 15 ans.

Dès lors, il semble que le problème de la faiblesse des productions écrites ne puisse être résolu par la multiplication des exercices puisque la maîtrise de règles en situation d'exercice ne conduit pas forcément à l'application automatique de ces mêmes règles en situation libre d'écriture. L'acquisition des règles est sans doute une condition nécessaire, mais non suffisante pour des performances écrites satisfaisantes.

La situation d'exercice, où l'attention est mise principalement sur la langue, s'avère, en effet, très différente en situation d'écriture libre: dans la première, les élèves n'ont, le plus souvent, qu'à se concentrer sur un problème grammatical préalablement identifié[2] ; dans la seconde situation, ils font face à plusieurs problèmes non identifiés à la fois. Les élèves doivent alors d'abord déterminer quels sont les problèmes en cause et ensuite mettre en application, lors de leur rédaction les règles se rapportant aux problèmes détectés.

Mais qu'est-il nécessaire aux élèves pour qu'ils soient capables d'identifier les problèmes de l'écrit et d'aller chercher la solution appropriée? Comment aider concrètement chaque élève à améliorer la qualité de son français écrit?

L'acquisition de stratégies d'écriture est une réponse possible. Les élèves n'auraient pas développé, pour différentes raisons, les **stratégies d'écriture** qui leur permettraient d'écrire de façon satisfaisante.

---

[2] La consigne donnée par l'enseignant leur indique sur quel aspect grammatical diriger leur attention. Ainsi en est-il dans un exercice où la consigne donnée est la suivante: *Accorder l'adjectif qualificatif.* Très souvent, il y a un trait joint à la suite des adjectifs qualificatifs afin que les élèves y inscrivent leur réponse. En plus de ne se concentrer que sur les adjectifs qualificatifs, ils n'ont même pas à les identifier. Dans le cas où il n'y a aucune marque distinguant les adjectifs qualificatifs des autres mots de la phrase, les élèves ne se concentrent toujours que sur un aspect de la grammaire, mais ils ont un travail préalable de détection.

2. Objectif du projet

2.1 Formulation de l'objectif

L'objectif de mon travail est de tenter de répondre à la question suivante: Les élèves en français langue seconde immersion, peuvent-ils profiter de l'enseignement d'une stratégie de révision de textes?

Je souhaite par ce projet mettre en place **un système d'autocorrection** axé surtout sur l'amélioration des performances écrites au niveau de l'orthographe grammaticale dans un texte d'écriture libre qui à la fois:

- donnerait à l'élève une méthode simple pour améliorer la qualité de son écrit;
- développerait chez l'élève l'habitude de corriger son texte.

Par l'enseignement de cette stratégie d'autocorrection je veux fournir à l'élève un **moyen efficace** qui lui permette de critiquer son écrit, d'arriver progressivement à une maîtrise toujours plus grande des normes du code grammatical et d'améliorer sa performance écrite.

2.2 Identification et définition opérationnelle des variables

La variable **indépendante** est l'enseignement de la stratégie d'autocorrection au niveau de l'orthographe grammaticale. La variable **dépendante** est l'amélioration des performances des productions écrites d'un étudiant. Ces dernières sont les compositions ou textes d'écriture libre.

Les performances sont mesurées, dans ma recherche, en fonction du nombre d'erreurs laissées dans les productions écrites. Il y a donc

amélioration des performances s'il y a diminution du nombre d'erreurs. Donc, le nombre d'erreurs laissées dans les productions écrites est aussi une variable dépendante. Enfin, par erreur ou faute, j'entends l' accord non fait entre le déterminant, le nom et l'adjectif et entre le sujet et le verbe.

2.3 Justification théorique et recenssion des écrits

2.3.1 Le processus rédactionnel

Les nouvelles théories de la rédaction qui s'inspirent des sciences cognitives font ressortir la complexité du processus rédactionnel (Flower et Hayes, 1981). Il est récursif, c'est à dire que les opérations se renouvellent de nombreuses fois et dans des ordres variés tout au long de l'activité de rédaction. Ainsi la révision peut apparaître plus d'une fois: lors de la planification, ou encore au moment de la mise en texte et aussi à la fin du processus rédactionnel.

C'est dans cette perspective que se situe le modèle de rédaction de Hayes et Flower. Ce modèle revient très souvent chez les chercheurs préoccupés par le processus d'écriture.

Il comprend trois composantes interactives intervenant dans la tâche de production:

a) **le contexte de production** où le rédacteur prend conscience de la tâche à accomplir;

b) **la mémoire à long terme** du rédacteur où sont emmagasinées ses diverses connaissances du sujet;

c) **les processus rédactionnels** qui concernent l'activité d'écriture proprement dite.

Lors de l'activité d'écriture, les principales opérations sont les suivantes: la **planification**, la **mise en texte** et la **révision**. À cela s'ajoute un système de contrôle qui permet à celui qui rédige de passer d'un niveau à l'autre et d'un sous processus à l'autre.

La figure 1 présente le schéma du processus de rédaction, selon Hayes et Flower.

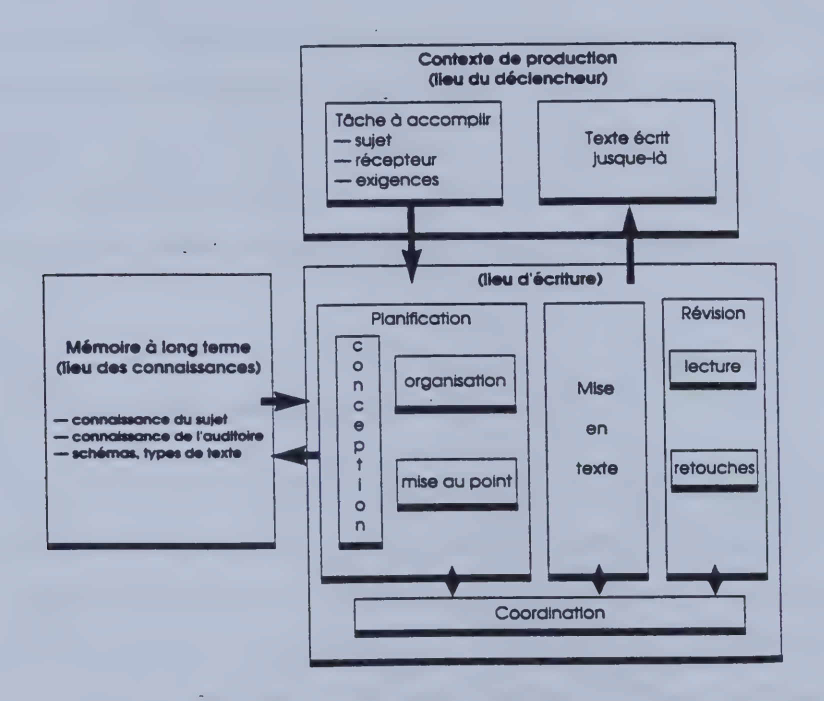


Figure 1. Le shéma du processus rédactionnel de Hayes et Flowers reproduit de Cavanagh (1997)

Le premier processus rédactionnel, **la planification**, consiste à définir le but du texte et à établir un plan de l'ensemble de la production. C'est lors du second processus, **la mise en texte**, que les idées sont traduites en mots sous forme de phrases et de paragraphes. Le troisième processus, **la révision,** a pour fonction d'améliorer la qualité du texte écrit et cela sous plusieurs aspects.

La révision inclut l'évaluation et la mise au point du texte ou des plans. Ce processus vise autant le message que la formulation de ce dernier. Cette étape reconnue comme très importante est encore très négligée par les élèves.

La tâche d'**écrire** n'est donc pas facile, car le sujet-scripteur est en situation de surchage mentale. Il doit, en effet, penser à la fois au contenu du texte et au choix des mots, à l'orthographe des mots et à leur accord, de même qu'à la structure de la phrase tout en tenant compte du type de texte qu'il écrit et des lecteurs auxquels il s'adresse.

Étant donnée l'importance du processus de révision pour la présente recherche, mon intention est de l'analyser plus en détail.

2.3.2 Le processus de révision

Il est vite apparu aux chercheurs qu'à l'intérieur du processus rédactionnel, l'activité de révision a un caractère très complexe. Bartlett (1982) qui s'est intéressée aux composantes du processus de rédaction, en a identifié les deux plus grandes: l'**évaluation** - détection et identification et la **correction**. Elles sont représentées dans la **figure 2**.

L'évaluation et la correction sont des processus qui devraient fonctionner ensemble, mais c'est facile de comprendre que des difficultés peuvent se développer dans chacun de ces processus. Bartlett explique que ces différents processus requièrent des stratégies différentes. Cela clarifie le fait que certains élèves sont capables de détecter l'erreur dans le texte sans être capable de la corriger. Par ailleurs, ils peuvent être capables de corriger une erreur préalablement détectée par une autre personne.

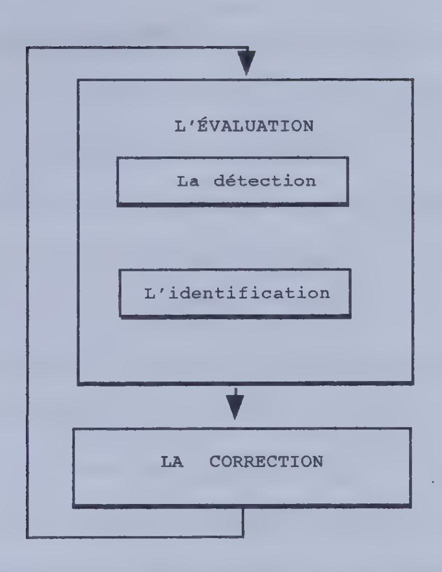


Figure 2. Les composantes du processus de révision selon Bartlett (1982).

Il dit que la révision est généralement déclenchée par la prise de conscience que quelque chose ne va pas dans le texte (détection) au niveau de l'orthographe, de la syntaxe, etc. Pour être capable de résoudre un problème, il faut d'abord voir qu'il y a un problème, mais aussi le situer ou l'insérer dans une catégorie (identification). L'évaluation du problème terminée serait suivie de la correction. Cette étape désigne toute tentative pour changer une partie ou la totalité d'un mot, d'une phrase, ou d'un paragraphe dans le but d'améliorer le texte original.

La réussite dans la correction d'un texte dépend généralement d'une bonne détection et d'une bonne identification du problème par le sujet-scripteur. Cependant, ces deux catégories ne conduisent pas obligatoirement à la résolution du problème identifié. Une révision efficace dépend aussi, en effet, de stratégies de correction efficaces. Trouver les problèmes d'un texte (détection) n'implique pas nécessairement régler ces problèmes (correction). Plusieurs types de

détection comme plusieurs types de correction sont possibles.

Si, pour Bartlett, il semble nécessaire de passer par l'identification du problème avant d'en arriver à la correction, ce n'est pas la façon de voir de Hayes et de ses collaborateurs. Ils voient le passage de la détection à la correction de façon différente. Leur vision paraît plus complète, comme le modèle de révision qu'ils ont créé.

Le modèle de Hayes, Flowers, Schriner, Stratman et Carey (1985) est le plus récent modèle de révision. Il inscrit les trois processus identifiés par Bartlett dans un cadre plus large. Leur modèle se divise en deux grandes sections, les **processus** dans lesquels le sujet-réviseur s'engage et les divers **savoirs** qui influencent ces processus ou le résultat des actions posées. Ce modèle est présenté à **la figure 3**.

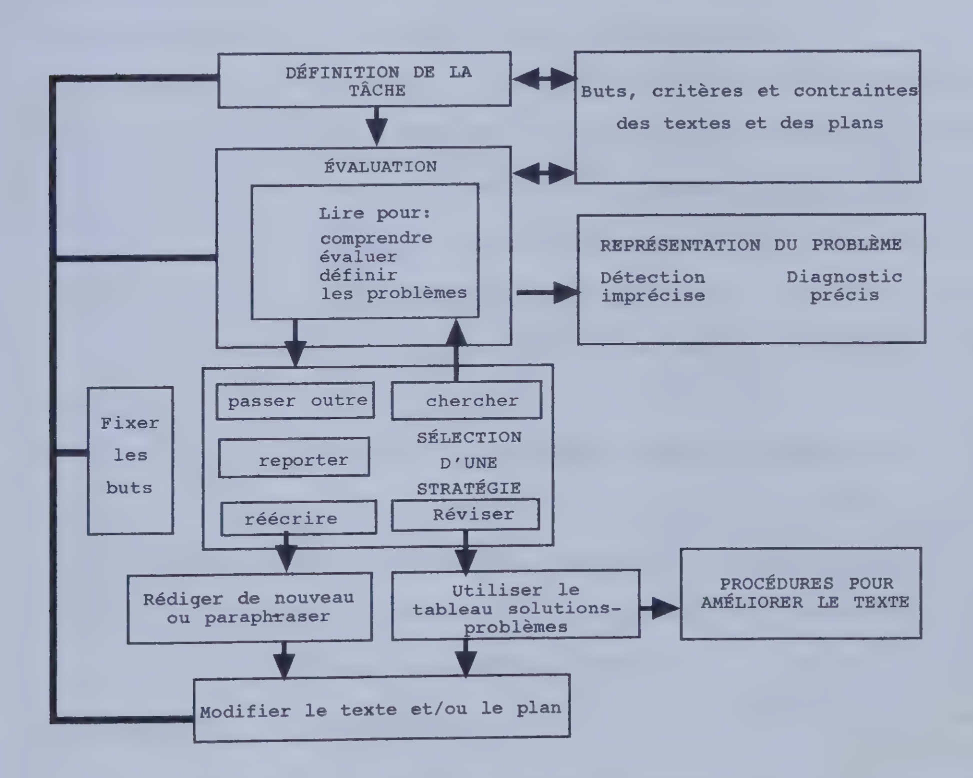
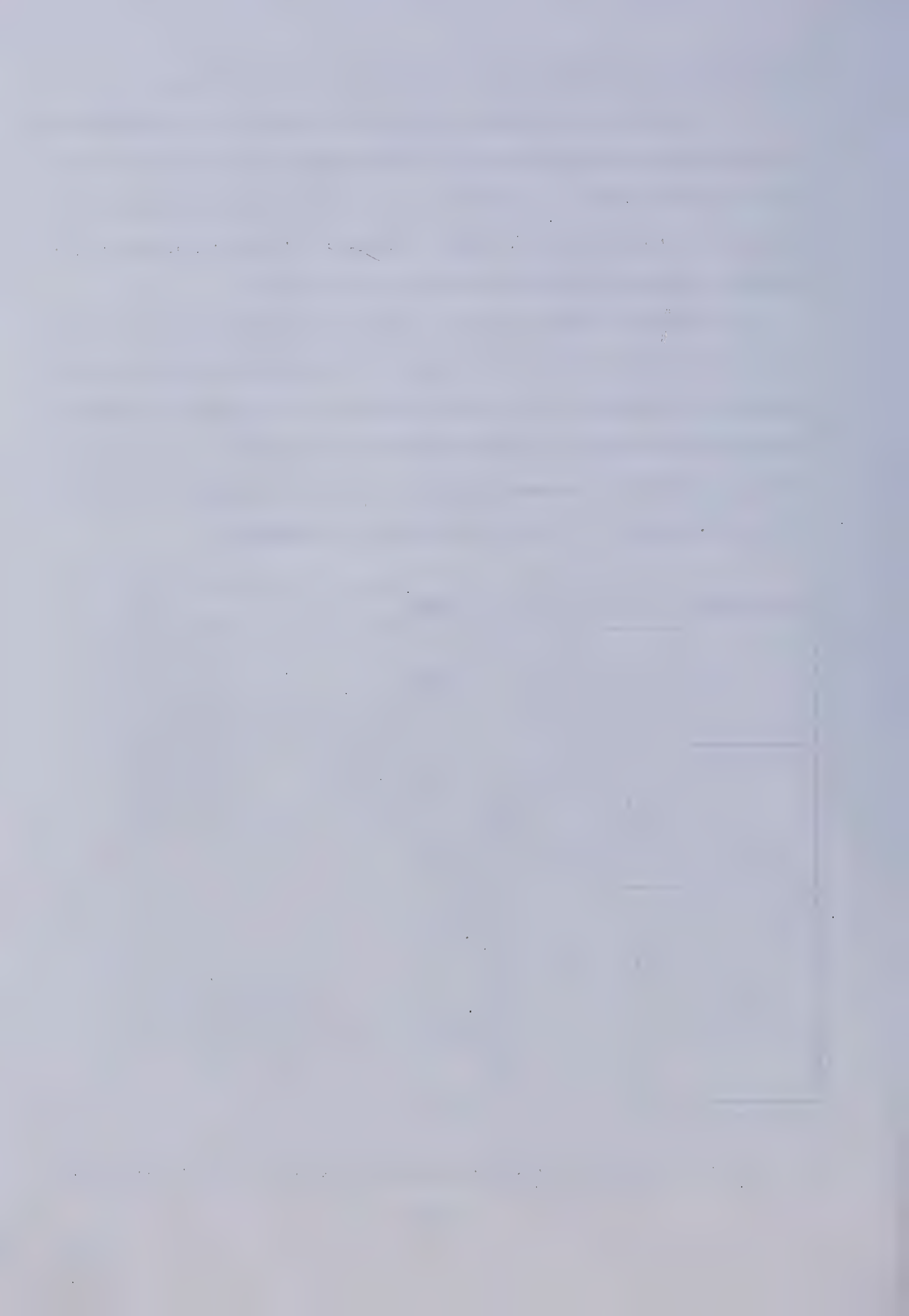


Figure 3. Le modèle du processus de révision selon Hayes *et al.* (1985) reproduit de Bisaillon (1992)



Il montre la démarche suivie par un sujet-scripteur au cours du processus de révision. Ce processus est un ensemble organisé d'opérations dans le but d'améliorer le texte. Ce cheminement permet de comprendre les difficultés que peut rencontrer la personne qui révise

Pour accomplir une tâche de facon efficace, une personne doit tout d'abord avoir une **définition de la tâche** à accomplir. Celle-ci spécifie, entre autres, les buts de celui qui révise: révise-t-il pour corriger les erreurs grammaticales ou pour clarifier le texte? Les points du texte qui doivent être examinés et comment le processus de révision va fonctionner font aussi partie de la définition de la tâche. Par la suite, l'**évaluation** tient compte des buts et des critères définis par le réviseur en fonction des textes et des plans. Le résultat de cette évaluation sera une **représentation** plus ou moins précise **du problème**.

Cette représentation du problème correspond à l'évaluation du problème (détection et identification) décrite par Bartlett. La différence avec Bartlett est que pour Hayes et ses collaborateurs, il n'est pas nécessaire de passer par la spécification avant d'aller à la correction. Si Bartlett avait vu l'identifiation du problème comme une phase obligatoire, c'est sans doute que c'est le cas pour la grande majorité des problèmes.

L'étape suivante est la **sélection d'une stratégie** par le sujet-réviseur qui dépend de la représentation initiale du problème identifié. Elle correspond au sous-processus de correction de Bartlett. Il y a au moins cinq stratégies possibles et expliquées dans Bisaillon (1989 a). Parmi les nombreuses stratégies déployées par le sujet-scripteur expérimenté, j'ai été obligée de choisir. J'ai arrêté mon choix sur les

stratégies de **révision de textes**[3] . Pour les besoins de cette recherche, je ne m'attarderai donc que sur celle de **réviser.**

Le sujet-scripteur qui choisit de réviser son texte est capable de régler le problème du texte en conservant, autant que possible le texte original. Il a une table de solutions ou un ensemble de procédures à suivre en réponse aux différents problèmes posés. Cette table sera plus ou moins complète et efficace, selon son habileté de correcteur.

Le processus de révision vu par Bartlett (1982) et par Flower et ses collaborateurs (1985) nous montre que la tâche de réviser un texte est une tâche complexe dont la réussite dépend en partie des stratégies de révision que possède le sujet-scripteur. En effet, si le sujet-scripteur n'a pas de stratégies efficaces pour détecter et corriger ses erreurs, le résultat final sera sans doute un texte contenant de nombreuses erreurs. Les stratégies efficaces, que plusieurs possèdent sans qu'elles leur aient été enseignées, sont inexistantes chez d'autres personnes. Cependant, elles peuvent leur être enseignées et leur maîtrise conduirait peut-être les élèves à des meilleurs résultats.

L'enseignement de stratégies de révision de textes semble être une voie intéressante pour régler une partie du problème de l'écrit. Cependant, avant de voir quelles stratégies nous pourrions enseigner, nous allons passer en revue les expériences qui ont été faites au niveau des stratégies de révision de textes.

---

[3] La révision de texte est la lecture ou la relecture de celui-ci dans le but de l'améliorer, à quelque niveau que ce soit (idées, organisation du texte, respect des règles, etc.)

2.3.3 Les recherches en stratégies de révision de textes

Une revue sélective des recherches sur les stratégies de révision de textes écrits montre surtout des recherches en anglais. La recherche sur les stratégies de révision de textes écrits en français langue maternelle et langue seconde semble limitée. Ce n'est que dans les années 1980 que les chercheurs en français s'intéressent vraiment au processus de révision. Leur intérêt s'est porté davantage sur l'étude des modifications apportées par les élèves dans leurs brouillons. Leur approche a une visée descriptive plutôt que pédagogique. Différentes expériences en classe ont été menées et plusieurs analyses de cas montrent toutefois l'intérêt que portent les chercheurs et les enseignants au problème de l'écrit.

Par contre, les quelques expériences de stratégies de révision faites en langue anglaise sont concluantes et invitent à aller plus loin. Mais la révision dirigée principalement vers l'orthographe d'usage et grammaticale n'a pas intéressée les chercheurs anglais. Ils se sont intéressés davantage aux idées et à la structure du texte ou à la révision globale du texte. La révision visait l'amélioration du texte à tous les points de vue. Les erreurs en orthographe d'usage et grammaticale conduisent à la dévalorisation du message du texte. Pour cette raison, c'est une stratégie principalement orientée vers ce type d'erreurs qui a retenu mon attention. Je suis consciente que cette stratégie devrait suivre une stratégie orientée vers le contenu. Plusieurs relectures du texte, chacune ayant un but différent, sont nécessaires pour obtenir un texte satisfaisant.

Dans l'article de Bisaillon (1992) l'auteure présente brièvement cinq expériences par différents chercheurs sur l'enseignement de la révision. Celles qui ont retenu mon attention et ont eu une influence

sur ma présente recherche sont:

1. L'expérience faite en classe par Carroll (1982), en anglais langue maternelle. Elle a identifié dix indices[4] sur lesquels les étudiants ont eu à travailler lors de la rédaction de textes. Après avoir écrit leur brouillon, les élèves identifiaient les indices suggérés par le professeur à l'aide d'un crayon de couleur. Après l'identification des indices suivait la réflexion pour savoir quelle décison prendre dans chaque situation relevée. À la fin, l'élève avait appris à reconnaître les indices et à solutionner les problèmes y correspondant. Ces affirmations ne s'appuient cependant pas sur des données statistiques puisqu'il s'agissait d'une expérience menée par un professeur dans le but d'aider ses étudiants à l'écrit.

2. L'expérience faite en classe par Bisaillon (1989), en français langue seconde. Elle a élaboré et enseigné une stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot. Cette stratégie de révision de textes a été enseignée à un groupe d'élèves, alors qu'un autre groupe a revisé leur texte sans avoir reçu l'enseignement de la stratégie. Les statistiques montrent que ceux qui ont reçu l'enseignement ont fait moins d'erreurs et révisent davantage et mieux que ceux à qui la stratégie n'avait pas été enseignée.

Les recherches sur le processus de révision ont fait ressortir que une des grandes **difficultés** des élèves lors du processus est la détection des erreurs et aussi que la **lacune** qui devait être comblée est l'absence de stratégies pour réviser. En tenant compte de cela et pour continuer dans la voie que les chercheurs précédents ont ouvert, je m'intéresse à l'élaboration et à l'enseignement d'une stratégie de révision de textes. Ce

---

[4] Exemples de codification des indices:
1. Encercler tous les verbes "être".
5. Faire une flèche allant du sujet au verbe, dans chaque phrase
7. Faire un crochet à côté de chaque mot imprécis.

projet de recherche est une expérience de stratégies de révision de textes au niveau de la détection et de la correction des erreurs d'orthographe grammaticale.

Le niveau de l'orthographe grammaticale est peut-être le plus superficiel, mais il est aussi le plus apparent dans un texte. C'est celui qui dérange tout le monde. Il vaut donc la peine qu'on s'y arrête et qu'on tente de trouver une solution aux nombreuses erreurs contenues dans les textes des élèves des différents niveaux du système scolaire. Je me demanderai si l'enseignement d'une stratégie de révision portant principalement sur la correction des erreurs d'orthographe grammaticale peut améliorer de façon significative la performance écrite des élèves en langue seconde immersion à l'écrit.

3. Méthodologie

3.1 Groupe-sujets et mode d'investigation

Comme cette recherche est de type recherche-action, les sujets auprès desquels je suis intervenu sont mes propres élèves. Le projet s'est effectué auprès d'un groupe d'élèves de la 7ième année. Le groupe était constitué de 11 garçons et de 14 filles. Un des garçons du groupe est originaire du Québec, donc de langue maternelle française. Les autres sont de langue maternelle anglaise. Le projet s'est déroulé dans le cadre normal du cours de français et l'enseignement de la stratégie a été intégré au contenu du cours.

3.2 Sélection des moyens

3.2.1 Moyen d'intervention

Les activités ont été réparties de la façon suivante. Tous les élèves ont écrit deux compositions de 100 mots environ. Une des compositions a servi de prétest avant l'enseignement de la stratégie, et l'autre de post-test après l'enseignement. Je voulais mesurer si l'enseignement de la stratégie de révision de textes va améliorer de façon significative les performances écrites des sujets à qui la stratégie est enseignée. Pour cette raison, une prise de mesure de cette variable dépendante "composition" s'est effectuée au début et à la fin du projet. Les autres compositions plus courtes leur ont permis d'acquérir la stratégie par la pratique. Ces compositions de quelques lignes leur ont permis d'exprimer leurs idées sur différents sujets proposés et choisis par eux.

Au début, afin de vérifier le point de départ des élèves, je leur ai

demandé d'écrire un texte de 100 mots environ. Ils disposent alors de 56 minutes. L'utilisation du dictionnaire et du Bescherelle était permise. Le texte que les élèves devaient remettre était écrit au crayon avec les corrections faites par l'élève lors de la révision finale du texte, au stylo. Les élèves étaient invités à réviser sans qu'il ne soit fait référence à une méthode.

Pour amener les élèves à utiliser la stratégie, j'ai suivi les étapes suivantes qui sont élaborées dans l'appendice D:

1. Informer sur la stratégie et sur son utilité
2. Démontrer l'utilisation de la stratégie
3. Pratiquer la stratégie
4. Vérifier l'acquisition de la stratégie

À la fin du projet, les élèves ont été invités à utiliser la stratégie enseignée avec une feuille illustrant les étapes de la stratégie (Appendice E) lorsqu'ils ont écrit le deuxième texte de 100 mots. Aussi un questionnaire a recueilli l'opinion des élèves sur la stratégie.

3.2.2 Moyens d'évaluation

L'instrument de mesure qui a été utilisé dans le prétest et post-test était le même: c'était une grille d'identification des erreurs (Appendice A). La grille a permis de voir le progrès spécifique des étudiants et aussi le progrès global du groupe. Pour les compositions au début et à la fin du projet, les erreurs laissées après la révision du texte et les erreurs détectées et corrigées ont été analysées. Aussi un questionnaire a recueilli l'opinion des étudiants sur la stratégie. (Appendice F)

3.3 Le déroulement de l'expérience

1. Informer sur la stratégie et sur son utilité

En m' inspirant du modèle de révision de Hayes et al. (1985) et de l'approche stratégique de Jacques Tardif (1992), j'ai commencé par définir la tâche de révision. Je suis partie des réponses des étudiants aux questions suivantes: "Qu'est-ce que réviser? Pourquoi réviser?" et nous avons formulé ensemble une définition de la tâche. Nous avons ensuite identifié le type d'erreurs que faisaient les élèves le plus souvent dans leurs productions.

Pour les motiver à utiliser la stratégie, il faut leur faire sentir qu'ils en ont besoin et s'ils en ont besoin, c'est que leur stratégie actuelle est inefficace: leurs textes sont remplis de ces erreurs. Dans ce but, je leur ai d'abord redistribué leur texte - le prétest - sur lequel j'ai souligné les fautes grammaticales qui avaient été étudiées précédemment en situation d'exercice et je leur ai demandé de corriger les erreurs contenues dans leur texte. Je leur ai ensuite demandé d'expliquer comment ils révisaient. Comme ils avaient beaucoup de difficultés à corriger les erreurs qu'ils avaient faites, ils ont compris qu'une stratégie pourrait être utile. J'ai donc expliqué la stratégie à l'aide de transparents.

2. Démontrer l'utilisation de la stratégie

J'ai donné un exemple concret avec une copie inventée par moi comme modèle (Appendice B). J'ai détecté et corrigé les erreurs contenues dans les premières phrases en suivant les étapes. Tout en utilisant la procédure, je leur ai montré que cela les aide à réfléchir sur le texte. La stratégie les aide à se distancer de leur texte et à ne plus le lire qu'en fonction du contenu. Une première lecture pour vérifier si le

contenu correspond à leur intention de communication doit être suivie par une lecture pour se questionner sur la forme. C'est alors que la stratégie d'autocorrection intervient.

3. Pratiquer la stratégie

Après la démonstration, les élèves ont repris la démarche proposée pour détecter et corriger les erreurs contenues dans les phrases suivantes du même texte. La démonstration leur a permis de comprendre et la pratique les a assurés de leur capacité à l'utiliser. Un problème s'est posé à cette étape: quelques élèves ne possédaient pas tous les concepts ou toutes les notions utilisés dans la stratégie. Il m'a fallu enseigner et m'assurer de la maîtrise de ces concepts avant de continuer. Les connaissances grammaticales ont augmenté à l'intérieur du cours, grâce à l'acquisition des règles grammaticales enseignées. Ceci a rendu l'utilisation de la stratégie plus aisée. À la fin, les élèves maîtrisaient tous très bien les concepts et les règles requis pour l'application totale de la stratégie. Ces acquisitions ont été vérifiées par des évaluations formatives[5] et sommatives durant le cours.

4. Vérifier l'acquisition de la stratégie

Les effets de la pratique étaient une augmentation de la rapidité à accomplir la tâche et la baisse du nombre d'erreurs. Avec la pratique, la stratégie était mieux utilisée et plus rapidement. Cette pratique s'est faite dans diverses situations pour tenter d'apporter de la variété. Les diverses pratiques ont été les suivantes:

---

[5] Les évaluations formatives sont des tests qui permettent aux étudiants de mesurer leur apprentissage. Ils voient ce qui n'a pas été maîtrisé et ils peuvent corriger la situation par des exercices appropriés. Les évaluations sommatives sont les tests qui sont notés par le professeur. Les notes des différentes évaluations sommatives ont servi à donner les résultats en grammaire.

a) Ils ont écrit cinq compositions courtes; b) Ils ont fait huit exercices de révision de connaissances grammaticales et c) Ils ont écrit deux compositions de 100 mots.

Les compositions courtes (20 lignes approximativement) leur ont permis d'acquérir la stratégie: Ces compositions faites à la maison, leur ont permis d'exprimer leurs pensées sur des sujets de leur choix ou encore de donner leurs idées sur différents sujets proposés.

Les élèves ont toujours été incités à utiliser la stratégie enseignée à chaque composition. Dans une période de 56 minutes, la révision finale des textes a occupé entre 15 à 20 minutes. Pour les inciter à réviser, 20 minutes avant la fin du cours, je leur rappelais qu'ils ne disposaient plus que de 20 minutes pour leur révision finale.

Après la première composition courte, j'ai trouvé nécessaire de revoir certains points grammaticaux enseignés. Ces exercices de révision avaient pour but d'assurer la compréhension des règles grammaticales en situation d'exercice.

3.4 La durée de l'apprentissage de la stratégie

L'enseignement et l'apprentissage de la stratégie se sont étendus sur une période de cinq mois puisqu'on sait que l'acquisition d'une stratégie requiert beaucoup de temps. Deux sujets ont été perdus. Ils ont été absents pendant deux semaines de la mise en pratique de la stratégie.

3.5 La validité interne de la recherche

Je vais passer en revue différents facteurs qui pourraient compromettre la validité interne de la recherche et montrer comment leur contrôle est effectué.

Dans le cas présent, j'aimerais sans doute que les élèves aient progressé. Cependant, une amélioration des performances écrites est sûrement le résultat visé par les élèves tout autant que par le chercheur. L'objectif de cet apprentissage est, en effet, de diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit. De plus, même si j'aimerais que le groupe progresse, le résultat final repose dans les mains des élèves puisque ce sont eux qui écrivent les compositions.

Par ailleurs, comme j'agis en tant que chercheuse et enseignante lors de l'expérience, ce double rôle pourrait avoir un effet sur les résultats de la recherche. J'aurais pu par exemple, motiver davantage les élèves en les poussant à corriger beaucoup plus. Consciente de cette situation, j'ai fait particulièrement attention à mon attitude face aux élèves.

Cette préoccupation d'objectivité relève de l'éthique scientifique. Je suis cependant consciente que c'est un facteur qui limite la généralisation des résultats de recherche.

Les élèves qui participent à l'expérience en sont informés dès le début. Parce qu'ils ont conscience de participer à une expérience, ils peuvent croire qu'ils doivent afficher le comportement qu'ils pensent être celui qui est attendu par le chercheur. Dans le cas présent, il s'agirait donc de produire des textes exempts d'erreurs ou presque. Cet objectif rejoint celui de l'apprentissage de la stratégie. Ce n'est donc pas le fait de participer à l'expérience qui les fera bien réviser, mais plutôt le désir

d'avoir moins d'erreurs dans les compositions pour mieux maîtriser l'écrit et avoir de meilleures notes. J'ajoute que les élèves sont notés en fonction du nombre d'erreurs laissées dans leur texte. Tous veulent éviter les erreurs pour avoir de meilleurs résultats.

Du début à la fin de l'expérience, le même instrument de mesure a été utilisé: la grille d'identification des erreurs. L'instrument ne pouvait pas se dérégler. Cependant, comme l'entrée des erreurs sur la grille est fait par une personne, des oublis ou des erreurs involontaires auraient pu arriver. Afin de les éviter, pour chacune des évaluations faites dans différentes situations - texte et composition-, il y a eu une double révision des erreurs entrées sur la grille par l'enseignante. Les deux révisions ont même été espacées dans le temps, pour un plus grand contrôle.

Comme les groupes sélectionnés existaient à priori, je n'exerce qu'un contrôle très faible, voire nul sur leur formation.

3.6 Les limites de l'étude

Cette étude est restreinte géographiquement et par son échantillonnage aux élèves de 7ième année d'une école de banlieue. Elle ne traite que des élèves de ce niveau, en très grande majorité anglophone. Le nombre peu élevé de sujets (25) et aussi le double rôle que j'occupe, celui de chercheuse et d'enseignante sont d'autres limites à la généralisation des résultats.

4. Évaluation des résultats

4.1 Analyse et interprétation des résultats

Je voulais vérifier si les performances écrites des élèves en français langue seconde immersion qui avaient reçu l'enseignement d'une stratégie de révision de textes seraient meilleures. Pour ce faire, je me suis servie de la situation de composition. Les étudiants avaient à écrire deux compositions de 100 mots environ: une avant l'enseignement de la stratégie (prétest), l'autre après l'enseignement de la stratégie (post-test). La situation de post-test ressemblait autant que possible à la situation du prétest: thème semblable, mêmes outils, c'est-à-dire l'utilisation du dictionnaire et du Bescherelle est permise (Appendice C).

Le tableau 1 présente les nombres moyens d'erreurs relevés dans les compositions au prétest et au post-test.

Tableau 1
Erreurs laissées au prétest et au post-test
composition de 100 mots

PRÉTEST Nombre moyen d'erreurs	**POST-TEST** Nombre moyen d'erreurs
Par rapport aux erreurs visées par la stratégie	
23,13	14,09

L'observation de ce tableau nous apprend que lors du post-test les sujets ont de meilleures performances écrites. Les élèves ont fait en moyenne 9,04 erreurs de moins que lors du prétest.

Comme j'ai voulu savoir comment la révision avait progressé de la première à la dernière composition, c'est-à-dire si le pourcentage d'erreurs corrigées avait augmenté, j'ai noté le nombre total d'erreurs faites avant la révision et le nombre d'erreurs corrigées. Le tableau 2 rend compte de ces résultats.

Il apparait, dans ce tableau, que, lors du prétest, les sujets corrigeaient 8.00% des erreurs contenues dans les compositions.

Tableau 2
Moyenne (M) des erreurs laissées et des erreurs corrigées au prétest et au post-test

PRÉTEST			POST-TEST		
M erreurs laissées	M erreurs corrigées	% des erreurs corrigées	M erreurs laissées	M erreurs corrigées	% des erreurs corrigées
33,74	2,70	8,00	31,48	11,87	37,70

Ils ont fait davantage de corrections et ont corrigé un pourcentage plus élevé d'erreurs au post-test. Ils semblent avoir progressé. La stratégie enseignée a amené les élèves à corriger davantage d'erreurs lors de la révision finale. En effet les sujets qui ont corrigé 37,70% de toutes les erreurs contenues dans les compositions, lors du post-test, se sont améliorés de 29,70%. Il semble donc que la stratégie enseignée ait amené les élèves qui l'utilisaient à détecter et à corriger davantage d'erreurs.

J'ai remarqué que même les erreurs qui n'étaient pas visées par la stratégie sont corrigées. Je crois que les élèves qui ont utilisé la stratégie d'autocorrection ont pris l'habitude de réviser davantage de sorte qu'ils ont poursuivi la révision au-delà de ce que la stratégie leur proposait. Ils ont, en quelque sorte, transféré la stratégie à d'autres éléments de la phrase comme l'orthographe des mots.

Au niveau de l'orthographe, il y a eu amélioration principalement en ce qui a trait à l'orthographe d'usage. Les élèves ont peut-être été amenés à faire une plus grande utilisation du dictionnaire, ce qu'ils ne faisaient guère lors du prétest. Au niveau de l'accord, le progrès le plus marquant touche l'accord de l'adjectif.

4.2 Analyse et interprétation des commentaires des élèves

1. L'utilisation de la stratégie

Tous les élèves ont répondu avoir utilisé la stratégie enseignée. La raison qui revenait le plus souvent est qu'elle leur permettait d'améliorer leur français écrit en les aidant à détecter et à corriger leurs erreurs. Voici quelques-uns des commentaires exprimés:

"Ça m'a montré les erreurs que je faisais et comment les corriger. C'est une très bonne façon de corriger nos compositions. Ça m'évite de faire des erreurs et ça m'aide à bien analyser la phrase. C'est une méthode qui fonctionne très bien et j'ai reçu de bons résultats."

- Les avantages:

L'avantage qui a été mentionné par tous les sujets a été la réduction du nombre d'erreurs dans un texte. Certains sujets ont donné les raisons pour lesquelles la stratégie leur permettait de diminuer le nombre de leurs erreurs et se sont exprimés ainsi sur les avantages de la stratégie: *"On apprend mieux et plus. Elle est facile à utiliser. On peut mieux comprendre nos erreurs. On peut éviter les erreurs* ***stupides****."*

- Les inconvénients:

Le fait que la stratégie exige beaucoup de temps est l'inconvénient qui est revenu le plus souvent: Il a été mentionné par 91,20% des utilisateurs. Certains (8,59%) ont dit que cela devient "ennuyant". D'autres (8,68%) ont parlé du facteur temps surtout pour le commencement de l'utilisation de la stratégie. Nous pouvons supposer qu'avec la pratique, ce temps pourrait diminuer. L'un des sujets a aussi avoué n'avoir jamais mis autant de temps pour réviser un texte.

2. L'attitude face à l'écrit

Je peux croire que les élèves qui ont utilisé la stratégie et qui font

moins d'erreurs dans leurs textes ont acquis une certaine assurance face à leur écrit. Leur perception devrait avoir changé. Pour obtenir cette information, je me suis servie de la question 5. Seulement 8,65% ont avoué ne pas être plus sûrs d'eux lorsqu'ils écrivent en français parce qu'ils font encore des erreurs. La très grande majorité semble donc avoir acquis une certaine confiance pour écrire en français. La raison principale de cette assurance trouve sa source dans la stratégie de révision: ils savent maintenant comment réviser, c'est-à dire comment trouver leurs erreurs et les corriger. Il n'y a qu'un sujet qui a attribué son assurance à la connaissance des règles de grammaire.

Les réponses des sujets qui ont utilisé la stratégie viennent confirmer ce que leurs performances écrites avaient montré: Les utilisateurs de la stratégie révisent davantage et mieux.

Ces résultats nous portent donc à croire que l'enseignement d'une stratégie de révision de texte est utile aux élèves de français langue seconde immersion puisque celle-ci les aide à diminuer le nombre de leurs erreurs et leur donne une certaine confiance face à l'écrit.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était de vérifier si l'enseignement de stratégies de révision de textes pouvait aider les étudiants en français langue seconde immersion à améliorer leurs performances écrites. Mon intention était double: tout d'abord, je voulais tenter d'apporter une solution partielle à la situation tant décriée de l'écrit des élèves et de plus une solution réalisable dans mon milieu d'enseignement. Je voulais ensuite porter l'attention sur l'enseignement des stratégies de révision afin d'en voir sa portée pour les élèves de français langue seconde immersion.

J'ai donc élaboré une stratégie d'autocorrection de textes pour tenter d'amener les sujets à éliminer les erreurs les plus nombreuses et les plus visibles, celles de l'orthographe grammaticale.

J'ai ensuite expérimenté la stratégie élaborée auprès d'élèves de la 7ième année dans une école de la banlieu d'Edmonton. Un groupe parmi mes 4 classes de 7ième année a servi à l'expérimentation. Le groupe était composé de 25 sujets. Il est à noter que 2 sujets n'ont pas été retenus pour l'analyse des données à cause d'absences fréquentes.

La vérification s'est faite dans la situation “composition”. Il y a eu prétest et post-test. La composition permettait de vérifier l'impact de la stratégie enseignée sur les performances écrites.

Dans le prétest et post-test, l'analyse des erreurs a été faite à partir de la même grille d'identificaion des erreurs. Pour la synthèse des résultats, le nombre total d'erreurs a été retenu de même que le nombre d'erreurs visées par la stratégie.

Pour la composition, les résultats obtenus montrent que les sujets se corrigent davantage après l'enseignement de la stratégie. De plus, ils se corrigent mieux. Ainsi, lorsque toutes les erreurs sont compilées les

sujets font significativement moins d'erreurs. Les résultats aux niveau de la performance écrite, semblent donc confirmer que les stratégies de révision de textes méritent d'être enseignées pour aider les élèves en langue seconde immersion à diminuer le nombre des erreurs contenues dans leurs compositions. Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont tendance à montrer que l'utilisation d'une stratégie de révision peut aider les élèves à détecter et à corriger leurs erreurs et ainsi à améliorer leurs performances écrites. Me rappellant des limitations de ma recherche, je dois cependant être très prudente avant de trop généraliser les résultats. Je propose aussi quelques modifications afin de rendre plus efficace l'utilisation de la stratégie.

1) Le temps d'enseignement et d'apprentissage

Je conseille que davantage de temps soit accordé à l'enseignement et l'apprentissage de la stratégie. Je suis cependant consciente que la gestion du temps est souvent un problème à cause des contenus de cours. Je crois, malgré cela, qu'un plus grand temps accordé à l'apprentissage de la stratégie devrait porter des fruits. Cela reste à être vérifier. Une expérience pourrait être faite où l'on accorderait plus de temps à l'enseignement de la grammaire, dans un groupe, et plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage de la stratégie dans l'autre.

2) Vérification des préalables

Je ne m'étais pas attardée à l'utilisation des outils de correction, croyant à tort, que tous les élèves savaient se servir adéquatement d'un dictionnaire bilingue ou unilingue français. À partir des questions suscitées lors de l'utilisation de la stratégie de correction, je me suis vite rendue compte que certains d'entre eux ne savaient pas où trouver le genre ou la nature du mot. Un cours sur l'utilisation du dictionnaire

était sans doute nécessaire.

3) Les contraintes matérielles

Bien que j'ai demandé que chaque élève dispose d'un bon dictionnaire (Le micro-Robert) et d'un livre de conjugaison (Le Bescherelle), le plus souvent quelques-uns d'entre eux n'avaient pas de dictionnaire, de sorte qu'ils perdaient du temps ou en faisaient perdre aux autres. Ils réduisaient leur concentration lorsqu'ils demandaient ou attendaient un dictionnaire. Ce n'est qu'un détail matériel, mais cet inconvénient corrigé, les résultats s'amélioreront peut-être.

Je suggère, en terminant, quelques pistes de recherche.

Comme l'expérimentation de la stratégie de révision n'a été faite qu'auprès d'un petit nombre d'étudiants, on peut se demander si les résultats seraient les mêmes avec un plus grand nombre. Il serait donc intéressant de mener une expérimentation similaire avec un plus grand nombre de sujets, au niveau de la 7e année.

Même si la stratégie a été enseignée à des élèves dont la langue maternelle était l'anglais, je crois qu'elle serait aussi profitable à des élèves dont la langue maternelle est le français.

Je suggère même une stratégie modifiée soit expérimentée au niveau primaire. Il n'est pas trop tôt , dès la deuxième année, pour apprendre à questionner des points de grammaire vus en classe. L'accord des noms et des adjectifs deviendrait alors automatique. L'automatisme vient avec la pratique et, dès que les connaissances grammaticales sont acquises en situation d'exercice, il faudrait penser à les réutiliser en situation d'écriture libre. Enseigner une stratégie d'autocorrection aux élèves du primaire lors de la révision de textes donnerait peut-être des résultats intéressants.

Je crois aussi que la stratégie de détection pourrait être enseignée seule et maîtrisée avant que la stratégie de correction ne soit enseignée. Essayer de faire atteindre la maîtrise dans la détection des erreurs avant de commencer l'apprentissage de la correction est sans doute une piste de recherche à explorer. Les résultats seraient-ils meilleurs dans ce cas?

Je me demande s'il ne serait pas plus profitable pour les élèves d'apprendre à détecter et à corriger un problème à la fois plutôt que d'être confrontés à tous les problèmes du texte en même temps. Une recherche où l'on comparerait l'approche globale et l'approche séquentielle pourrait donc donner des résultats intéressants.

Ma recherche ne nie pas le rôle de la grammaire dans les performances écrites. Les élèves doivent posséder de très bonnes connaissances des concepts et des règles nécessaires pour écrire puisque ces connaissances sont préalables à l'utilisation d'une stratégie de révision. Cependant, l'apprentissage de l'écrit ne peut se limiter à l'apprentissage de règles. Il doit être complété par l'apprentissage de stratégies.

L'enseignement des stratégies d'écriture ainsi que l'enseignement des stratégies d'apprentissage, en général, est sûrement une voie intéressante à poursuivre en recherche mais aussi à inclure dans la pratique scolaire. Si les stratégies semblent innées pour certaines personnes, d'autres ont besoin d'un apprentissage dirigé pour les acquérir.

BIBLIOGRAPHIE

BARTLETT, E.J. 1982. Learning to Revise: Some Component Processes dans M. Nystrand, (éd.), *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, New York: Academic Press.

BISAILLON, J. 1989 a. *Se relire, se corriger, Apprendre aux élèves à «relire»*, Cahiers pédagogiques, numéro spécial: Aide au travail personnel, 42-44.

BISAILLON, J. 1989 b. *Et si on enseignait la révision de textes!*, Québec Français,75,40-42.

BISAILLON, J. 1991. *Les stratégies de révision comme objet d'enseignement*, Enjeux, revue de didactique du français, volume 22, pp.39-54.

BISSAILLON, J. 1991. *Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision, Revue québécoise de linguistique*, Vol.21, no.1, pp.58-75

BOUDREAU, N. 1988. *L'acte d'écriture, c'est quoi?* Le Journal de l'immersion Journal, 12:1, p.6-8

CARROLL, J.A. 1982. *Ratiocination and Revision or Clues in the Written Draft*. English Journal, nov.82, 90-92

CAVANAGH, M. 1997. **L'Effet d'une stratégie d'écriture en L1 et L2**, Thèse de maîtrise, Faculté Saint Jean, University of Alberta

FLOWER, L.S. et HAYES, J.R. 1981. *A Cognitive Process Theory of Writing*, College Composition and Communication, 32, 365-388.

HAYES, J.R., FLOWER, L., SCHRIVER, K., STRATMAN, J. et CAREY, L. 1985. **Cognitive Processes in Revision** (ERIC Document Reproduction Service No. 267 396)

NADEAU, M. 1995. *Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale*. Québec français, Automne, no.99, p. 35-38

TARDIF, J., 1992, **Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive**, Montréal, Édition Logiques, coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, 474p.

APPENDICES

Appendice A

Français 7

La grille d'identification des erreurs (prétest)

Nom: ______________________

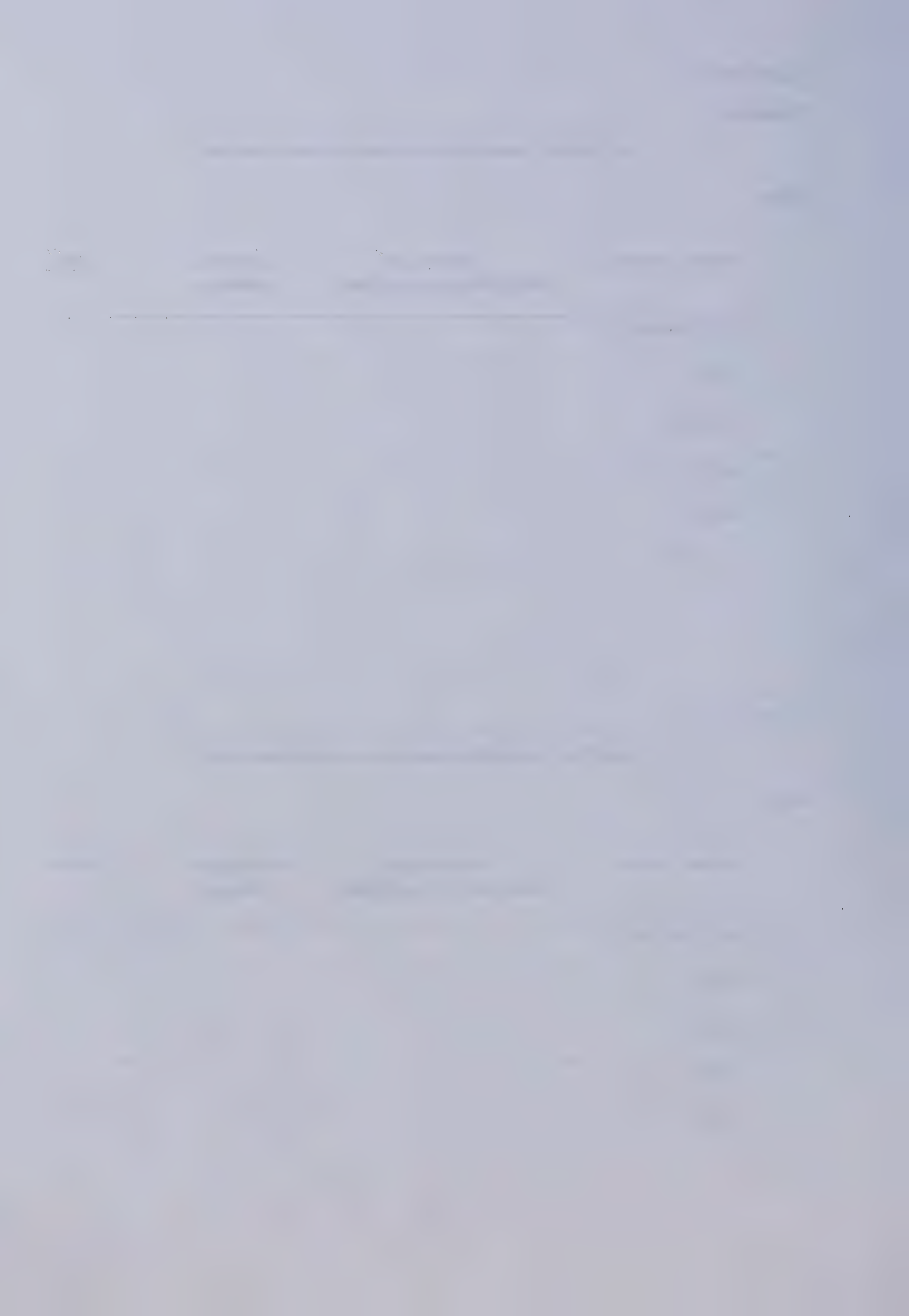
	Accord du mot	**#d'erreurs détectées et corrigées**	**# d'erreurs laissées**	**Total**
1.	déterminant			
2.	nom			
3.	adjectif			
4.	sujet			
5.	verbe			

Français 7

La grille d'identification des erreurs (post-test)

Nom: ______________________

	Accord du mot	**#d'erreurs détectées et corrigées**	**# d'erreurs laissées**	**Total**
1.	déterminant			
2.	nom			
3.	adjectif			
4.	sujet			
5.	verbe			



Appendice B

Français 7

Texte avec erreurs

Nom: ____________________________

Je va te parler de mon beau coin de pays, Yellowknife. Cet ville est le capitale des Territoires du Nord-Ouest. Environ 15 000 personne habite là. Il est situé au nord de le Gand Lac des Esclave qui es le septième plus grand réservoir d'eau douce au monde.

Il y a beaucoup d'attraction touristic à Yellowknife. Le monument a la mémoire des pilotes sont très beaux et où elle est situé, tu peut voir tout la baie. Les maison sur l'eau son plaisant à voir. Le monument à la mémoire des pilotes sont très beaux et où ils est situé, tu peut voir tout la baie. À le milieu de l'hiver, il y a beaucoup de caribou autour de Yellowknife. De plus, les aurore boréal son vraiment beau parcequ'il fais alors noire. La piscine, le patinoire et l'arcade sont des endroit amusant pour les adolescent.

Le Carnaval du Caribou est un grand fête a Yellowknife. Il y a des promenades en traîneau à chien, des scu;tures de neige de toutes sortes, des feus d'artifice et beaucoup d'autre chose amusant. Mais ce n'est pas tout!

Raven Mad Daze est une autre festival dans notre ville à le fin de juin. Tout le monde vont au centre-ville pour faire du magasinage puisque les magasins ne fermes pas cet journée-là. Il fais clair toute la nuit. C'est la plus long journée de l'année. C'est magique!

Appendice C

Français 7

COMPOSITION PRÉTEST

Vous sortez d'abord vos idées et vous les mettez en ordre.

Vous structurez votre texte: introduction, développement et conclusion.

Vous écrivez 100 mots (approximativement) à double interligne.

Vous écrivez d'abord votre texte au crayon
et
vous mettez les corrections faites lors de la révision finale en stylo bleu ou noir

LE SUJET

Écrivez une lettre à un(e) ami(e) qui habite loin de votre ville et dites-lui pourquoi votre ville est une ville qu'il vaut la peine de visiter.

COMPOSITION POST-TEST

Vous sortez d'abord vos idées et vous les mettez en ordre.

Vous structurez votre texte: introduction, développement et conclusion.

Vous écrivez 100 mots (approximativement) à double interligne.

Vous écrivez d'abord votre texte au crayon
et
vous mettez les corrections faites lors de la révision finale en stylo bleu ou noir

Le sujet

Écrivez une lettre à un(e) ami(e) et dites-lui pourquoi il (elle) devrait visiter la ville X (X est une ville que vous connaissez bien, mais ce n'est pas la ville où vous habitez)

Appendice D

L'enseignement de la stratégie de révision

1. Information sur la stratégie et sur son utilité

a) Le but de la révision de textes: détecter et corriger les erreurs contenues dans le texte

b) Donner la composition de prétest (Appendice C) à faire et demander aux élèves de détecter et corriger les erreurs qu'elle contient.
À partir des résultats, conclure qu'ils ont un problème de révision.

c) Quelle est leur méthode ou leur stratégie de révision?
L'écrire au talbeau.

d) Leur proposer la stratégie élaborée: expliquer les codes d'autocorrection.
Justifier son utilisation: amélioration de la détection et correction des erreurs: texte final avec très peu d'erreurs.

Inconvénients:
La révision est très longue au début, mais elle demande de moins en moins de temps au fur et à mesure qu'elle est utilisée:
- utilisation plus rapide parce que la stratégie est connue;
- utilisation plus rapide parce que meilleure connaissance de la langue et plus de facilité à voir les erreurs.

Avantages:
- Écrire un texte de 100 mots presque sans erreur.
- Écrire un meilleur texte.
- Développer sa capacité à réviser.
- Augmenter son goût pour l'écrit.

2. Démonstration de l'utilisation de la stratégie

Donner un exemple avec le texte de l'appendice B: faire deux ou trois phrases.

3. Expérimentation de la stratégie

Utiliser la stratégie avec quelques phrases du texte de l'appendice B

4. Acquisition de la stratégie

L'acquisition se fera au cours des cinq prochains mois, de manière variée.
Dans chaque situation:
1. Écrire au plomb
2. Corriger au stylo bleu ou noir.

Appendice E

Français 7

AUTOCORRECTION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

GROUPE NOMINAL

1. Identifier les **noms** — Noms

2. Identifier les **déterminants** et
les **adjectifs** qui accompagnent le no
et vérifier l'accord (genre et nombre)



GROUPE VERBAL

3. Identifier les **verbes conjugués** — Verbes conjugués

4. Identifier le(s) **sujet(s)** des verbes
et vérifier l'accord des verbes avec
leur(s) sujet(s) (personne et nombre) — Sujet(s)

5. Vérifier l'accord des **participes passés**
(s'il y a lieu)

HOMOPHONES

6. Vérifier l'orthographe des **homophones**

ORTHOGRAPHE ET PONCTUATION

7. Vérifier l'**orthographe des mot(s)**
dont l'épellation est douteuse — **mot(s)**

8. Vérifier la **ponctuation**

Appendice F

Français 7

Questionnaire pour évaluer
la méthode de révision enseignée

Nom: ____________________________

Merci de répondre à ce questionnaire de ton mieux.

1. T'es-tu servi(e) de la méthode de révision enseignée? Pourquoi?

2. Selon toi, quels sont les avantages de cette médhode?

3. Selon toi, quels sont les inconvénients?

4. Est-ce que tu crois que cette méthode t'a aidé(e) à diminuer le nombre de tes erreurs? Pourquoi?

5. Est ce que tu te sens plus sûr de toi quand tu écris en français maintenant? Pourquoi?